

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ**

ΑΝΘΡΩΠΟΥ

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

ΤΣΕΡΤΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

(Α.Μ 0115127)

«Το κουκλοθέατρο ως μέσο αποδοχής της διαφορετικότητας: ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα διακρίσεων που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση»

Πτυχιακή εργασία

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Παπαρούση Μαρίτα, Αναπληρώτρια
Καθηγήτρια**

Συνεπιβλέπων Καθηγητής: Χανιωτάκης Νίκος, Επίκουρος Καθηγητής

Περιεχόμενα.....σελ 2
Ευχαριστίες.....σελ 5
Περίληψησελ 6
Εισαγωγήσελ 7
Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ.....
• 1.1 ΟΡΙΣΜΟΙ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....σελ.9
• 1.2 ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....σελ.10
• 1.3 ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....σελ.11
• 1.4 ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΤΙΣ ΡΙΖΕΣ ΤΟΥ ΤΟ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ.....σελ.12
• 1.5 ΟΙ 3 ΠΕΡΙΟΔΟΙ ΤΟΥ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ.....σελ.13
• 1.6 ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΩΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ.....σελ.14
• 1.7 ΤΟ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ.....σελ.16
• 1.8 ΚΟΥΚΛΑ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ: ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΜΕ ΜΙΑ ΑΛΛΗ ΜΟΡΦΗ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΜΑΣ.....σελ.17

- 1.9 ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΚΟΥΚΛΑΣ.....σελ.19
- 1.10 Η ΚΟΥΚΛΑ ΩΣ ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟ ΜΕΣΟ.....σελ.20
- 1.11 Η ΚΟΥΚΛΑ ΚΑΙ Ο ΜΑΓΙΚΟΣ ΤΗΣ ΚΟΣΜΟΣ.....σελ.22
- 1.12 ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΠΗΓΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ.....σελ.23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 :Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ

- 2.1 ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ.....σελ.25
- 2.2 ΕΝΝΟΙΕΣ «ΕΓΩ» «Ο ΑΛΛΟΣ».....σελ.30
- 2.3 Ο «ΞΕΝΟΣ», ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΚΑΙ Η ΕΠΑΦΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΜΑΖΙ ΤΟΥ.....σελ.32
- 2.4 ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ.....σελ.34
- 2.5 ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΤΙΓΜΑ.....σελ.34
- 2.6 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΤΙΚΕΤΑΣ.....σελ.38

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 :Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ

- 3.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗΣ.....σελ.40
- 3.2 Η ΑΛΛΑΓΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗ» ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ.....σελ.42
- 3.3 ΑΙΤΙΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΩΝ.....σελ.43

- 3.4 ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗ ΑΠΟ ΤΗ ΜΕΡΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ.....σελ.45
- 3.5 Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΠΟΥ ΑΣΚΕΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....σελ.46
- 3.6 Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΠΟΥ ΑΣΚΕΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΤΟΥΣ ΗΛΙΚΙΑ.....σελ.47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΟΜΟΡΦΙΑ-ΑΣΧΗΜΙΑ

- 4.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ «ΟΜΟΡΦΙΑΣ».....σελ.49
- 4.2 ΤΟ «ΟΜΟΡΦΟ» ΙΣΟΔΥΝΑΜΕΙ ΜΕ ΤΟ «ΚΑΛΟ».....σελ.51
- 4.3 ΤΙ ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ ΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ ΣΤΟ ΝΑ ΘΕΩΡΕΙ ΚΑΤΙ ΟΜΟΡΦΟ.....σελ.51
- 4.4 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΟΜΟΡΦΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ.....σελ.52
- 4.5 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ «ΑΣΧΗΜΙΑΣ».....σελ.53

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ.....σελ.54

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....σελ.58

- 1.ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....
- 1.1 Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....σελ.59
- 1.2 ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ.....σελ.61
- 1.3 ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....σελ.61

- 1.4 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....σελ.6
2
- 1.5 Ο ΧΡΟΝΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....σελ.64
- 1.6 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....σελ,66
- 1.7 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....σελ.86
- 1.8 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....σελ.88

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ευχαριστίες

Με το πέρας της ολοκλήρωσης της παρούσας πτυχιακής εργασίας, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τους ανθρώπους εκείνους που με τη στήριξή τους το έργο μου έγινε ευκολότερο και πολύ ευχάριστο.

Ιδιαίτερα, ευχαριστώ την κα. Παπαρούση Μαρίτα, επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, η οποία με στήριξε καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας και ήταν πάντα κοντά μου σε οποιαδήποτε απορία μου ή δυσκολία συνάντησα. Ήταν ιδιαίτερη η τιμή μου που συνεργάστηκα μαζί της μιας και την θαυμάζω πέραν από καθηγήτρια πρώτα απ' όλα σαν άνθρωπο.

Ευχαριστώ και τον κ. Χανιωτάκη Νίκο, συν επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας μου, επίκουρο καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τις καίριες επισημάνσεις του.

Ένα ευχαριστώ θα πρέπει να πω και στον διευθυντή του 16^{ου} Δ.Σ Βόλου για το γεγονός ότι δέχτηκε να πραγματοποιήσω στο συγκεκριμένο σχολείο την ερευνά μου. Επίσης και στην δασκάλα της τάξης, κα Εύη, η οποία μου παραχώρησε με μεγάλη χαρά αρκετές από τις διδακτικές ώρες της τάξης προκειμένου να υλοποιήσω τη διατριβή μου.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου και την οικογένειά μου που ήταν πάντα δίπλα μου όλο αυτό το διάστημα προκειμένου να με ενθαρρύνουν και να στηρίζουν το έργο μου. Ιδιαίτερα ευχαριστώ την αδερφή μου Μαρία που με βοήθησε τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην υλοποίηση του σχεδιασμού.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και τα αποτελέσματα της εφαρμογής μιας διδακτικής παρέμβασης που έλαβε χώρα στα πλαίσια της Β' Δημοτικού με σκοπό να ερευνηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών σε θέματα διαφορετικότητας, συγκεκριμένα της εξωτερικής εμφάνισης, αλλά και το αν αυτές οι αντιλήψεις μπορούν να αλλάξουν μέσω ενός στοχευμένου σχεδιασμού.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης παρέμβασης, κατέδειξαν πως το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών της τάξης ενθουσιάστηκε με το υλικό που ήταν σχεδιασμένο να παρουσιαστεί. Οι περισσότεροι μαθητές όπως μαρτυρούν και τα αποτελέσματα της έρευνας προβληματίστηκαν σε βάθος και άλλαξαν κατά ένα αξιοθαύμαστο ποσοστό τον τρόπο θέασης των πραγμάτων γύρω τους. Βέβαια, υπήρχαν και ελάχιστοι μαθητές οι οποίοι δεν ανταποκρίθηκαν πλήρως στο σχεδιασμό. Αναμφισβήτητα, η παρέμβαση στόχευε στον αυθορμητισμό των παιδιών, τονίζοντας πως δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Όσον αφορά το χρονικό περιθώριο που είχε στη διάθεσή της η ερευνήτρια, παρά το γεγονός ότι ήταν περιορισμένο, φάνηκε ότι στάθηκε κατασταλτικός παράγοντας στην αλλαγή των παγιωμένων αντιλήψεων ορισμένων παιδιών. Συνεπώς, τα αποτελέσματα ήταν παραπάνω από ικανοποιητικά αφού μέσα σε τόσο σύντομο χρόνο ενισχύθηκε η εν συναίσθηση, ο κριτικός τρόπος προσέγγισης των πραγμάτων και σαφώς το σημαντικότερο, η κατανόηση της οποιασδήποτε μορφής διαφορετικότητας που βασίζεται στην εξωτερική εμφάνιση.

Εισαγωγή

Καθημερινά, ερχόμαστε σε επαφή με χιλιάδες ανθρώπους με διαφορετική σκέψη, στόχους ζωής, αξίες αλλά και εξωτερική εμφάνιση. Στις μέρες μάλιστα, το τελευταίο μας απασχολεί ιδιαίτερος. Οι άνθρωποι νοιάζονται για την εικόνα, κοιτάζουν και κολλούν στο φαίνεσθαι παραμερίζοντας το είναι, δηλαδή την

ουσία. Έχουν την τάση να βλέπουν και να κρίνουν από το περιτύλιγμα, όπως χαριτολογώντας μπορούμε να πούμε. Ένας άνθρωπος με όμορφα ρούχα, ξανθά μαλλιά και μπλε μάτια αναμφισβήτητα θα τραβήξει την προσοχή μας. Στον αντίποδα, κάποιος ο οποίος δεν συγκεντρώνει αυτά τα χαρακτηριστικά θα λάβει περιφρόνηση και ακόμα χειρότερα ίσως και την απόρριψη. Πολλές φορές οι άνθρωποι πέφτουν σε αυτή την στερεοτυπική παγίδα. Αρκετοί θα θεωρούσαν, ότι ο πρώτος αποτελεί δείγμα ενός καλού ανθρώπου, εικασία την οποία δεν θα την έκαναν για τον δεύτερο. Επιπλέον, μπαίνουν στη διαδικασία να κρίνουν κάποιον για τη διαφορετικότητά του δίχως να αναλογίζονται πως στην ουσία ο καθένας είναι διαφορετικός καθώς έχει το δικό του στυλ και προτιμήσεις όσον αφορά την εμφάνιση. Η κρίση μπορεί να είναι μη λεκτικού τύπου, για παράδειγμα ένα κακόβουλο βλέμμα ή ένα νεύμα και φυσικά λεκτικού. Όσον αφορά τα παιδιά, δρουν τελείως διαφορετικά στη θέαση του ασυνήθιστου. Οι αντιδράσεις τους είναι αυθόρμητες και δεν κατανοούν ότι αυτό μπορεί να πληγώσει κάποιον. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν έχουν αναπτύξει πλήρως το κομμάτι της ενσυναίσθησης. Η αξία αυτή είναι υψίστης σημασίας για τον άνθρωπο γενικότερα και καταδεικνύει αρκετά στοιχεία για το ποιόν του.

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας ήταν οι μαθητές μέσα από φωτογραφίες, φύλλα εργασίας, βίντεο καθώς και κουκλοθέατρο να μπορέσουν να προβληματιστούν γύρω από το ζήτημα την εξωτερικής εμφάνισης και εκτενέστερα το πώς οι περισσότεροι την αντιμετωπίζουν. Η ερευνήτρια προσπάθησε μέσα από τις αντιδράσεις των μαθητών να καταλάβει ποιες είναι οι αντιλήψεις τους για το διαφορετικό. Τα παιδιά εν τέλει αποκόμισαν ότι η εμφάνιση δεν λέει τίποτα για τον άνθρωπο τον οποίο έχεις απέναντί σου. Ένα πλατύ χαμόγελο και μια καθαρή ματιά από την άλλη μπορούν να σου αποκαλύψουν τα πάντα.

Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ

1.1 ΟΡΙΣΜΟΙ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Άλκηστη Κοντογιάννη (Άλκηστις, Αθήνα, 2008), υποστηρίζοντας ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συνδέεται με πολλές παιδαγωγικές πρακτικές και ότι μετασχηματίζεται συνεχώς, διερωτάται αν μπορεί να διατυπωθεί ένας ορισμός της, δεδομένου ότι « εμφανίζονται με τόσες πολλές μορφές, αποτελεί εργαλείο για τόσο πολλούς διαφορετικούς στόχους και γνωστικά αντικείμενα, απευθύνεται σε τόσες ηλικίες, ενώ κάθε δάσκαλος-εμπνευστής και κάθε ομάδα δημιουργούν ο καθένας ένα νέο δικό του τρόπο έκφρασης, που δεν κλείνεται και δεν περιορίζεται σε ένα πλαίσιο καθοδήγησης, αλλά αναζητά τη δημιουργικότητα και αναπαριστά την ίδια τη ζωή και ό,τι ακόμα μπορεί να φανταστεί κανείς»

Η Dorothy Heathcote (Heathcote, 1985a). ορίζει τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως έκφραση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και τη θεωρεί ως τον κατάλληλο χώρο εξέτασης και επαναθεώρησης κωδικών και σχημάτων συμπεριφοράς. Παράλληλα, η Heathcote επισημαίνει τη σπουδαιότητα της νοηματοδότησης του «σημείου» ή των «σημείων» που συμπεριλαμβάνονται στη διαδικασία του δράματος και, κατ' επέκταση, στη νοηματοδότηση των πράξεων που αναπαριστούν τα παιδιά.

Η έμφαση που αποδίδεται στη θέση της Heathcote και αφορά την απόδοση νοημάτων σε «σημεία» του δράματος ως μέσο κατανόησης των δραστηριοτήτων των παιδιών θεωρούμε ότι υποδεικνύει ότι η καλλιέργεια της συγκεκριμένης ικανότητας μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική πράξη. Αντίστοιχα και άλλοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι κατά τη διαδικασία κατασκευής και διαπραγμάτευσης του νοήματος τα παιδιά αποκτούν πολλαπλές οπτικές θεώρησης των πραγμάτων, γεγονός που συμβάλλει στην κατάκτηση της γνώσης (Jonshon & O' Neil, 1984. Bolton, 1984 & 1998. Heathcote & Bolton, 1995.).

Σε πιο πρόσφατο ορισμό που δίνει η Heathcote, φαίνεται ότι αποδίδει έμφαση στην αλληλεπίδραση με την ομάδα, καθώς δηλώνει ότι: «Για μένα, Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση είναι να δημιουργείς σκόπιμα έναν μικρόκοσμο

συμπεριφορών, μέσα στον οποίο όσοι συμμετέχουν ενεργούν ως ομάδα, γνωρίζοντας παράλληλα ότι τον δημιουργούν οι ίδιοι και ότι αυτός είναι φανταστικός. Είναι μια κοινωνική διεργασία και αφορά τη συμπεριφορά των ανθρώπων σε καταστάσεις που τους επηρεάζουν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, κωμικά ή τραγικά. Γνωρίζουν ωστόσο ότι αυτό δεν είναι πραγματικότητα, δεν είναι αληθινό, αλλά αληθοφανές» (Heathcote, 2006:6).

Οι περισσότεροι θεωρητικοί εστιάζουν στο ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, αλλά παράλληλα δίνουν έμφαση στις διάφορες διαστάσεις της, γεγονός που αναδεικνύει το εύρος και τη δυναμική της. Συγκεκριμένα, ο Kempe θεωρεί τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως συνεργατική μορφή τέχνης, η οποία πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο πλαίσιο και συμβάλλει στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών μέσω της διαμόρφωσης υποθέσεων και ιστοριών, καθώς παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τη «φαντασία» τους (Kempe, 1996). Οι Jonson, Christie & Yawkey δίνουν έμφαση στην κοινωνικοσυναισθηματική διάστασή της και την προσεγγίζουν ως συνεργατικό τρόπο εξερεύνησης του κόσμου που πραγματοποιείται μέσω του δράματος, ενώ η Carrol εστιάζει στους τομείς μάθησης που μπορούν να αναπτυχθούν μέσω των δραστηριοτήτων της, στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική μάθηση (Jonson, Christie & Yawkey, 1987. Carrol, 1988).

1.2 ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σύμφωνα με την Άλκηστη, (Άλκηστις, Αθήνα, 2008), σήμερα πορευόμαστε προς μια εκπαίδευση που αναγνωρίζει τη μοναδικότητα και την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού, δείχνει απόλυτο σεβασμό στο είναι του, στις εμπειρίες του, στη γλώσσα του και στον πολιτισμό του, του προσφέρει τη δυνατότητα να κατακτήσει τη μάθηση και να αναπτύξει τις ικανότητες του μέσα σε ένα δημοκρατικό κλίμα ενδιαφέροντος, ισοτιμίας, ενσυναίσθησης, αλληλεπίδρασης, δημιουργικότητας και κριτικής ικανότητας, έτσι ώστε, γνωρίζοντας τον εαυτό του, τους άλλους και τον κόσμο, να

μετασχηματίζεται συνεχώς γνωστικά, προσωπικά, ηθικά και κοινωνικά, και να βιώνει ένα σημαντικό εαυτό, που τελικά μπορεί να δράσει και να συντελέσει στο μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Οι Marx και Endels(1975) υποστηρίζουν ότι όλα τα παιδιά, χωρίς καμία εξαίρεση και με την ευθύνη του κράτους, θα πρέπει να αποκτούν γενική μόρφωση για να μπορούν να λειτουργήσουν ως ανεξάρτητα μέλη της κοινωνίας. Τονίζουν ότι ο κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να αναπτύσσει τις ικανότητές του, προς όφελος τόσο του ίδιου όσο και της κοινωνίας, αφού και αυτή κερδίζει περισσότερο όταν τα μέλη της είναι μορφωμένα.

Κατά τη Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση το παιδί εξερευνά και εμβαθύνει στη σχέση του με τους άλλους τόσο σ' ένα επίπεδο πραγματικό όσο και συμβολικό μέσω των απεριόριστων «υποθετικών» ρόλων και στάσεων που υποδύεται. Μέσω αυτών , εξετάζοντας τις ιδέες και στάσεις του. Μπορεί να αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του καθώς και την ικανότητα να μορφοποιεί τις ιδέες του, να εκθέτει τις απόψεις του και έτσι να επικοινωνεί με τους άλλους(Bolton, G , 1979, London, Longman). Δοκιμάζει συγχρόνως τις ιδέες και απόψεις των άλλων στην πράξη και έτσι μπορεί να ερμηνεύει με διαφορετικούς τρόπους τον κόσμο (McGregor, L., Tate, M & Robinson, K. 1977, London, Heinemann Books).

1.3ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το θέατρο στην εκπαίδευση άλλοτε αντιμετωπίζεται και χρησιμοποιείται ως διδακτικό εργαλείο ,άλλοτε ως μορφή τέχνης αλλά και ως συγκερασμός αυτών των δύο.

Ο Θ. Γραμματας, δίνει έμφαση στην εισαγωγή της θεατρικής παιδείας στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρώντας το «θέατρο στην εκπαίδευση» ως μια πολυδιάστατη πραγματικότητα που περιλαμβάνει ταυτόχρονα περισσότερα και κάποτε αντιθετικά επιμέρους στοιχεία, αναφέρεται σε αυτό ως « πρακτική εφαρμογή και θεωρητική γνώση», ως «καλλιτεχνική δημιουργία και ψυχοπνευματική καλλιέργεια», ως «ψυχόσωματική εμπειρία και μαθησιακή ενασχόληση», ως «βιωματική γνώση και διδακτική μεθοδολογία», ως «ελεύθερη έκφραση και διδασκόμενο μάθημα», ως

«χρονικότητα της επικοινωνίας και διαχρονικότητα της αγωγής»(Κ. Γραμματάς Αθήνα, 2004, σ. 62-66.)

Η Άλκηστης Κοντογιάννη επίσης, έχει καταπιαστεί ιδιαίτερα με το θέμα και θεωρεί ότι « η δραματοποίηση δεν είναι μόνο μια δραστηριότητα αισθητικής αγωγής, αλλά ένας τρόπος βίωσης του σχολικού γίνεσθαι, που είναι η ίδια ζωή του παιδιού»(Άλκηστης ,Αθήνα, 2007, σ. 42)

Επίσης πρέπει να γίνει αναφορά στη δράση του «Πανελληνίου Δικτύου για το θέατρο στην Εκπαίδευση» του οποίου η δράση ξεκινά το 1998, όπου αυτή τη χρονιά δημιουργεί έναν μεγάλο διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, δασκάλων θεατρικού παιχνιδιού, δασκάλων δράματος, θεατρολόγων, καλλιτεχνών που διδάσκουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, θεατροπαιδαγωγών και πανεπιστημιακών δασκάλων. Επιμελητής αυτής της πρακτικής είναι ο Νίκος Γκόβας. Μέσα από τη δράση του Δικτύου, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν δεξιότητες της θεατρικής τέχνης και συνδέονται με τους συναδέλφους άλλων χωρών συμμετέχοντας στον διάλογο που γίνεται διεθνώς για θέματα θεάτρου και εκπαίδευσης.(Ν. Γκόβας Θεσσαλονίκη , 2005, σ.51-52)

1.4ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΤΙΣ ΡΙΖΕΣ ΤΟΥ ΤΟ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ

Κουκλοθέατρο ή θέατρο σκιών ονομάζεται κάθε θέαμα, όπου ο ρόλος των προσώπων του δράματος αποδίδεται από ένα αντικείμενο που ζωντανεύει καθώς μια ικανή τεχνική του το επιτρέπει, αποκλείοντας κάθε άλλη χρησιμοποίηση του αντικειμένου που είναι επόμενο να έχει πολλούς και συμβολικές αξίες.

Στην Αθήνα, σύμφωνα με τις πληροφορίες του Πούχγερ, το κουκλοθέατρο μεταφέρεται γύρω στα 1870 και το πρωτοσυναντάμε στην πλατεία Θησείου. Όπως και ο Καραγκιόζης έτσι και το θέατρο αυτό ξεκινάει από τα καφενεία, τις μικρές μάντρες, τις πλατείες.

Το κουκλοθέατρο, θεωρείται ότι έχει τις ρίζες του στη λατρευτική χρήση των ειδώλων-ομοιωμάτων, τα οποία παριστάνουν θεούς, δαίμονες ή και ανθρώπους, αλλά και στις κούκλες του παιδικού παιχνιδιού(Πούχγερ, 1984,1989,1994, 2000) Πολλά από τα Ελληνικά είδωλα, εξεταζόμενα μορφολογικά, είναι ανθρωπόμορφα ομοιώματα, με κούκλο-πρωταγωνιστές, που έφεραν τονισμένα τα γενετικά τους όργανα π.χ. Λυδινός ή Λειδινός, Σαβάλας, Καραντωνέλλος ή Κραντωνέλλος, Ψαρούδας, Ζαφείρης (Μουραής - Βελλούδιος, 1991. Κακούρη, 1946:165-66. Ηπειρώτης, 1932. Ηρειώτος, 1925 :289).

Τα ομοιώματα-ανδρείκελα κατασκευάζονταν τις περισσότερες φορές από γυναίκες ενώ στην τελετουργία συμμετείχαν και παιδιά. Η τελετουργία τους είχε ως σκοπό την «εξάσκηση στη θρηνητική συμπεριφορά» και ένεκα των έντονων φαλλικών χαρακτηριστικών εξυπηρετούσε προφανών γόνιμο- λατρευτικούς σκοπούς. Το μοτίβο της τελετουργικής τελετής εκδηλώνονταν με το θάνατο και την ανάσταση του ειδώλου. Η παράσταση της κηδείας πλαισιωμένη από τον «παρωδικό θρήνο» του ανδρείκελου, κατέληγε στον ενταφιασμό του στη γη ή το κάψιμο του ή το ρίξιμό του στη θάλασσα ή μέσα στο πηγάδι. Τα είδωλα αυτά εμφανίζονταν μεμονωμένα και στην πορεία της παράστασης παρέμεναν ακίνητα.

1.5 ΟΙ 3 ΠΕΡΙΟΔΟΙ ΤΟΥ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ

Η πορεία του νεοελληνικού κουκλοθέατρου, μπορεί να διαιρεθεί σε τρεις περιόδους. Α) Η πρώτη περίοδος καλύπτει το διάστημα 1870-1938) Β) η δεύτερη περίοδος καλύπτει την περίοδο 1939-1979 και Γ) η Τρίτη αρχίζει από το 1979 και φτάνει μέχρι σήμερα.

Στοιχεία για το ελληνικό κουκλοθέατρο, πριν το 1870, δεν εντοπίστηκαν πολλά και αυτά αναφέρονται στην αρχαία Ελλάδα. Έτσι η ιστορία του ελληνικού κουκλοθέατρου αρχίζει από την αρχαία Ελλάδα κάνοντας κάποιες μικρές αναφορές σε παραστάσεις νευρόσπαστων και στέκεται κυρίως στα τέλη 19^{ου} αιώνα με κουκλοήρωα το Φασούλη, ο οποίος δημιουργεί το χαρακτηριστικό και αποκαλούμενο «κουκλοθέατρο του Φασουλή» και απευθύνεται αρχικά σε ενήλικες και μετά παιδιά.

Στη δεύτερη περίοδο καλύπτει κυρίως τη δημιουργία και τη δράση του κουκλοθεάτρου του «Μπάρμπα- Μυτούση» με συμπρωταγωνιστές του «τη Σουβλίτσα και τον Κλούβιο» δημιούργημα της Ελένης Θεοχάρη-Περάκη. Η Τρίτη περίοδος εμφανίζει κουκλοθέατρα σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους, καθώς και στο ραδιόφωνο και στη τηλεόραση. Ακόμη εμφανίζονται κουκλοθίασοι με παραστάσεις για μεγάλους ή για μικρούς και το κουκλοθέατρο μπαίνει στην εκπαίδευση ως ένα μέσο διασκέδασης και αγωγής κ.α.

1.6 ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΩΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ

Στις Ευρωπαϊκές χώρες, το θέατρο των ανδρικών χαρακτήρων χαρακτηρίζονταν ως θέαμα των κατώτερων κοινωνικών τάξεων, ενώ το θέατρο των νευρόσπαστων ήταν αγαπητό στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Leydi, 1982).

Στην πρώτη περίοδο έναρξης του κουκλοθεάτρου(1870-1879) δεν υπάρχουν πολλά στοιχεία γύρω από το νέο αυτό είδος. Οι μόνες πληροφορίες που υπάρχουν είναι αυτές (Κονδυλάκης, χ.χ.:12. 1908;312), οι οποίες αναφέρονται στις κουκλοθεατρικές παραστάσεις με σκηνές, με είσοδο, με μουσική κλπ., τα δε έργα ήταν κωμωδίες. Οι παραστάσεις δίνονταν το χειμώνα σε καφενεία και το καλοκαίρι σε γειτονιές της Αθήνας. Κατ' αυτή την περίοδο δημιουργήθηκε (Μούτσος, 15-10-1905) και ο τύπος του κουκλοήρωα «Φασουλή», χωρίς να υπάρχουν πολλά στοιχεία γύρω από αυτόν. Το εισαγόμενο από την Ιταλία κουκλοθέατρο εγκαθίστανται το 1870 (Τσοκόπουλος, 1892) στην Αθήνα (και στην περιοχή του Θησείου), φημισμένη (Δημητριάδη, 1944) για τον εργατόκοσμο και τις πολλές εκδηλώσεις της(Καμπούρογλου, 1969, Δημητριάδης, 1944).

Στο 1891 παρουσιάζεται (Κλήθης, 26-7-1891) επίσημα(στον τύπο) πια η ύπαρξη του θεάτρου Φασουλή, στο οποίο εδώ και χρόνια γίνονταν διάφορε «ζυμώσεις»..

Το 1892 το κουκλοθέατρο αποτελεί ανάσα δροσιάς τις ζεστές βραδιές από το Μάη μέχρι το Σεπτέμβρη , σε ορισμένες πλατείες των Αθηνών(της Ελευθερίας, του Θησείου, του Κολωνακίου, του Λαυρίου κλπ.)

Το 1893 μπορεί να θεωρηθεί ως έτος(επίσημων ανακοινώσεων μέσω των εφημερίδων) «των πρώτων επώνυμων ανδρικοελοπαιχτών» όπως :Σ. Πολιτόπουλος(Νέα Εφημερίς, 1 έως 15-6-1893), Β. Μπιτούνης (Νέα Εφημερίς, 24 έως 27-6-1893) και Χ. Κονιτσιώτης(Νέα Εφημερίς, Σεπτ. & Οκτ. 1893), οι οποίοι έδωσαν παραστάσεις στη συνοικία Νεαπόλεως, σε ένα καφενείο της περιοχής Πευκακίων και στην πλατεία Θησείου κλπ.

Το 1894 η κουκλοθεατρική κίνηση στην περιοχή των Αθηνών είναι ελάχιστη(Νέα Εφημερίς, 15& 16-8-1894)

Το 1895 οι εφημερίδες ανακοινώνουν(Ακρόπολις, Εστία, Νέα Εφημερίς, 5-7 έως 27-10-1895) τώρα και τους τίτλους παρασταμένων έργων

Το 1896 γίνεται γνωστό (Ζ. Π., 11-7-1896) το όνομα του κουκλοήρωα «Πασχάλη» ο οποίος «ήταν πολύ της μόδας» (Τσοκόπουλος, 21-7-1896. Σκριπ, 8-8-1896. Εστία, 26-7-1896. Ακρόπολις, 28-7-1896. Καιροί, 14-11-1896 κ.α.). και από την άνοιξη μέχρι το φθινόπωρο πολύς κόσμος όλων των τάξεων και χώρων παρακολουθούσε κάθε βράδυ τις παραστάσεις του.

Το 1897 οι εμπλοκές των Τούρκων της Κρήτης δεν επιτρέπει τη λειτουργία των θεάτρων της Αθήνας και μόλις το Νοέμβρη δύνανται (Καιροί, 20 έως 28-11-1897) μερικές παραστάσεις κουκλοθεάτρου επί της οδού Αιόλου.

Το 1898 το κουκλοθέατρο του Φασουλή έκανε την εμφάνισή του και σε άλλες πόλεις, όπως στην Σμύρνη(Νέα Σμύρνη(Σμύρνη) , 4 έως 19-7-1898)

Το 1899 στην Αθήνα επικρατούν οι : Κονιτσιώτης και Πατέντας δίνοντας παραστάσεις εναλλάξ σε κάποια στέκια(Παλιγγενεσία, 2-6-1899. Εμπρός, 17-5-1899. Εστία, 2-6-1899 κ.α.)

Το διάστημα 1900-1909 είναι η δεύτερη και η καλύτερη δεκαετία σε παραστάσεις από όλες τις άλλες του Κ/Θ. Παρουσιάζεται ένας απίστευτος αριθμός ανδρικοελοπαιχτών, σε πολλές περιοχές εντός και εκτός Αθηνών και δίνονται

παραστάσεις για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, επιμηκύνοντας έτσι την θεατρική περίοδό τους.

Η περίοδος 1920-1938 αρχίζει με τον πόλεμο της Μ. Ασίας και για τον ελληνικό κόσμο τα πράγματα είναι πολύ δύσκολα. Μετά το 1920 οι παραστάσεις Κ/Θ σχεδόν εξαφανίζονται από την Αθηναϊκή ζωή...

Το 1939 η ζωγράφος Ελένη Θεοχάρη - Περάκη ιδρύει το κουκλοθέατρο Αθηνών, τον περίφημο «Μπάρμπα-Μυτούση» που πέρασε πολέμους και κατοχές και κατόρθωσε να επιβιώσει περισσότερο από σαράντα χρόνια. Παραστάσεις ταχτικές στην Αθήνα, παραστάσεις σ' όλη την Ελλάδα, παραστάσεις και συμμετοχή σε εκθέσεις και φεστιβάλ του εξωτερικού, ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές εκπομπές, βιβλία. Έχει ψυχαγωγήσει και διαπαιδαγωγήσει γενιές Ελληνόπουλων, ώστε πλέον να αναθεί σε σύμβολο του ελληνικού κουκλοθεάτρου.

1.7 ΤΟ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Το κουκλοθέατρο, είναι το πρώτο θέατρο του παιδιού, γιατί είναι μια τέχνη προσιτή, κατανοητή και πολύ κοντά στην παιδική ψυχολογία. Είναι το θέατρο, όπου ζωντανεύουν τα παιχνίδια. Ούτως ή άλλως το παιχνίδι για το παιδί είναι ένα «έμφυλο όν»(Rambert,xx..Ράπτης, 1974. Φράγγος 1964). Επίσης οι κούκλες, λατρευτικά αντικείμενα(Ηρόδοτος Βιβ.ΙΙ.48. Πούχγερ, 1989) των μεγάλων πέρασαν στον χρόνο του θεάτρου (Αθηναίου Ι.19.Ε) πάλι για μεγάλους, για να καταλήξουν στο κουκλοθέατρο ως θέαμα για παιδιά, στο οποίο επινοήθηκαν πολλοί τύποι κούκλων(Μαγουλιώτης,2009) Η Colette Duflot (Duflot Colette, UNIMA, France) πιστεύει πως οι κούκλες και το κουκλοθέατρο μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να εξελίξουν την κίνησή τους, να κατοικήσουν καλύτερα στο σώμα τους και να το ελέγξουν.

Στην Ελλάδα μέχρι το 1930, θέαμα αποκλειστικά για παιδιά δεν αναφέρεται. Ό,τι υπήρχε, απευθύνονταν στους μεγάλους, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις το απολάμβαναν και τα παιδιά. Υπήρχε μόνο το κουκλοθέατρο με πρωταγωνιστή το Φασούλη, ο οποίος μετονομάστηκε Πασχάλης από το γνωστό μέχρι τότε κουκλοπαίχτη Χρήστο Κονιτσιώτη και ήταν ένα θέαμα για ενήλικους. Το κουκλοθέατρο εμφανίστηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και ανθούσε μέχρι την Τρίτη

δεκαετία του 20^{ου} αιώνα. Αλλά η γέννηση και εξέλιξη του κινηματογράφου, αλλά και ο θάνατος του Κονιτσιώτη σημείωσαν την πτώση του κουκλοθεάτρου για μεγάλους.

Το κουκλοθέατρο και το θέατρο σκιών προσφέρει στα παιδιά ερεθίσματα που το εμπλουτίζουν τόσο ψυχοσυναισθηματικά όσο και νοητικά. Η κούκλα, το παραμύθι και οι λειτουργίες του θεάτρου συντελούν ώστε το παιδί να βιώνει τους χώρους του φανταστικού, του συμβολικού και του πραγματικού. Οι τρεις αυτοί χώροι-κύκλοι εδώ συναντώνται, αλληλοτέμνονται και αλληλοσυμπληρώνονται στο είναι του παιδιού. Το παιδί μεταφέρεται στον φανταστικό χώρο και ζει μια νέα «πλαστή» πραγματικότητα που είναι ένθετη στην πραγματικότητά του. Εύκολα λειτουργούν αμυντικοί μηχανισμοί ταύτισης, αναπλήρωσης, μετάθεσης και μεταφοράς. Η συγκινησιακή ένταση είναι υψηλή διότι προκύπτει από γρήγορη εναλλαγή αντίθετων συναισθημάτων(φόβος-τόλμη, στεναχώρια-χαρά).Οι φραγμοί ανασύρονται, τα όρια διευρύνονται, ο χωροχρόνος διαστέλλεται, ο ανιμισμός με το υπερφυσικό και το μαγικό στοιχείο εναρμονίζονται.

Το κουκλοθέατρο και το θέατρο σκιών μέσα απ' το παραμύθι και τις κούκλες δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να ζήσει την παιδική ηλικία της ανθρωπότητας και να εξελιχθεί μαζί της. Με το παραμύθι παρουσιάζονται συμβολισμοί που είναι ζωντανοί σε μια κοινωνία. Η γλώσσα είναι ζωντανή και δένεται με τις παραστάσεις. Λέξεις και φράσεις διέπονται από την αμφισημία και την πολυσημία τους. Και όλα αυτά σχηματίζονται σε σύνολα και σχήματα. Μέσα από αφαιρετικές διαδικασίες διευρύνεται ο συμβολισμός.

Το κουκλοθέατρο και το θέατρο σκιών μέσα από τα παθήματα των ηρώων(Θεοχάρη-Περάκη Ε., Αθήνα, εκδ Εστία, 1988) δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αφομοιώσει τους ηθικούς νόμους, τους κανόνες, τους διάφορους κώδικες, τα ήθη, τα έθιμα, τις κρατούσες νοοτροπίες, τις τάσεις, τις αξίες, τις απαγορεύσεις και τα ιδανικά, καθώς και τη δομή και τη λειτουργία της κοινωνίας στην οποία ζει. Επίσης το παιδί μπορεί να αντλήσει πληροφορίες και γνώσεις για διάφορους χώρους του επιστητού.

Επιπρόσθετα δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν και ακόμα να καθορίζουν την εξέλιξη ενός παραμυθιού. Τους καθιστά επομένως μέτοχους και συνδημιουργούς σ' αυτή τη μορφή της τέχνης. Έτσι, διαμέσου του κουκλοθεάτρου

τελείται μια επικοινωνία στην οποία τα μέλη- θεατές μετέχουν προσωπικά και ομαδικά. Γίνεται λοιπόν ένας χώρος κριτικής συνδιαλλαγής και επικοινωνίας.

1.8 ΚΟΥΚΛΑ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ: ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΜΕ ΜΙΑ ΑΛΛΗ ΜΟΡΦΗ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΜΑΣ

Η κούκλα του θεάτρου χαρακτηρίζεται ως αντικείμενο «ανάμεσα»(Fruli, 1990) στη ζωή και στο θάνατο, στο ζωντανό και στο άψυχο, στο ιερό και στο ανίερο, συνδέει την πραγματικότητα με τη φανταστική ζωή. Γι' αυτό οι παραστάσεις χαρακτηρίζονται από το ζωντάνεμα της κούκλας και τη μετατροπή της από άψυχο αντικείμενο σε ζωντανό. Και η τέχνη του κουκλοθεάτρου παρέχει τη δυνατότητα στους κουκλοπαίχτες να σχεδιάζουν παραστάσεις, στις οποίες θα ζωντανέψουν πρόσωπα-κούκλες και καταστάσεις, κάτι που δεν συμβαίνει στα άλλα είδη θεαμάτων.

Επίσης η τέχνη του θεάτρου-κουκλοθεάτρου θεωρείται ως ένα μέσο διαμόρφωσης των ηθών και η επίδραση που ασκεί στο θεατή είναι μεγάλη. Η Άλκηστη αναφέρει ότι η κούκλα μας προκαλεί μεταφυσικό προβληματισμό. Είναι η ζωή και ο θάνατος. Η παραμικρή κίνηση έρχεται να της δώσει ζωή, να τη ζωντανέψει. Η ακινησία όμως μετά σημαίνει το θάνατό της. Το ένα έρχεται να καταλύσει το άλλο. «Κάθε μαριονέτα», γράφει η κα. Αντωνάκη (Αντωνάκη Κ., Δρώμενα $\frac{3}{4}$, σελ 46), «πριν ακόμα υπάρξει, έχει τη δική της ζωή, το δικό της χαρακτήρα. Αρκεί ο μαριονετίστας που την κινεί να την εμπιστευτεί και να την αφήσει να ζήσει. Η κούκλα είναι μια προέκτασή μας, ένα ον που ζει, που ξεπερνάει τους ανθρώπινους νόμους ζωής, που υπόκειται σ' άλλη φθορά, που με την ηρεμία και την παγερότητά της διαπερνά το χρόνο»

Σύμφωνα με την Άλκηστη, η κούκλα ή η φιγούρα είναι ένα αντικείμενο. Κάθε αντικείμενο είναι ένα σημείο. Κάθε σημείο δεν σημασιοδοτείται από μόνο του αλλά από το σύστημα μέσα στο οποίο κάθε φορά εμφανίζεται και ανήκει. Το αντικείμενο όμως τώρα μπορεί να ανήκει σε ένα σύστημα, μετά σ' ένα άλλο. Έτσι λοιπόν ως σημείο έχει μια πολλαπλότητα όχι μόνο μέσα στα διάφορα συστήματα που εμφανίζεται αλλά και μέσα στο ίδιο το σύστημα. Ο θεατής, σύμφωνα με το σύστημα αξιών που θα το εντάξει και την ερμηνευτική που θα ακολουθήσει, θα του δώσει διάφορες αξίες και συμβολισμούς.

Η κούκλα με την παράξενη διάστασή της αλλά και την ανυπολόγιστη δυαδικότητά της υπεισέρχεται μέσα στην πραγματικότητα και δημιουργεί μια άλλη πραγματικότητα, φαινομενική, παιγμένη, σκηνοθετημένη, μα που μπορεί να 'ναι τόσο αληθινή και πραγματική όσο είναι και η ίδια η πραγματικότητα. Είναι η αναπαράσταση του θεάτρου της ζωής σε συμπύκνωση, σε παράξενη σμίκρυνση, ιδωμένη μέσα από ένα συγκεντρωτικό φακό. Είναι η αναπαράσταση του θεάτρου της ζωής πίσω από ένα ανοιχτό παράθυρο, που ξέρει να πλαισιώνει καλά και να υπογραμμίζει το χώρο δράσης.

Εκεί παίζεται το έργο της ζωής που παιζόταν χθες, σήμερα, αύριο, της ζωής της δικής σας, της ζωής της δικής μας, ένα έργο που μπορεί να 'χει γραφτεί πολλές φορές ή να μην έχει γραφτεί ακόμα. Παράλληλα όμως μπορεί να παίζεται ό,τι δεν παίζεται στη ζωή, ηρωισμοί, όνειρα, φαντασιώσεις, φοβίες, κι έτσι κάπου να μπορούμε να φτάσουμε σε μια εσωτερική μας θέαση.

Η μικρή αυτή κούκλα εισέρχεται ήπια στον χωροχρόνο μας. Μας εμπλέκει συναισθηματικά και μας κάνει να πάσχουμε και να συμπάσχουμε. Την ακολουθούμε χωρίς να της αντιστεκόμαστε. Μέσα μας επιθυμούμε την ύπαρξή της στο χώρο μας. Θέλουμε να υπάρχει, να μας κοιτά, να μας μιλά. Κι εμείς να της απαντάμε κι ας ξέρουμε πως δεν είναι παρά μια κούκλα. Ο διάλογος όμως αυτός είναι συνομιλία με ποιόν; Με την κούκλα; Με τον άνθρωπο που βρίσκεται πίσω της; Ή μήπως είναι ένας διάλογος με τον ίδιο μας τον εαυτό; Τον εαυτό μας που είναι απωθημένος, βαθιά εγκλωβισμένος στον εσώτερο χώρο μας;

Μήπως η συνομιλία με την κούκλα είναι ένας λόγος που δεν έχει μπορέσει ποτέ να γεννηθεί, να εκφραστεί; Μήπως δηλαδή εδώ βρισκόμαστε σε σχέση διαλόγου με τον κρυμμένο μέχρι τώρα εαυτό μας;

Σ' αυτή τη μικρή κουκλίτσα άλλοτε προβάλλουμε τις επιθυμίες μας, άλλοτε εκτονώνουμε τους φόβους μας και το άγχος μας, άλλοτε ταυτιζόμαστε και γινόμαστε ένα μ' αυτήν. Άλλοτε δεν μας απειλεί το μέγεθός της, ενώ μας διευκολύνει με τις δυνατότητές της να εκτεθούμε συναισθηματικά στον «ήλιο» μας. Βρίσκουμε τους ενδοτόπους μας, τις ανήλιαγές εσώτερες πτυχώσεις μας. Μας δημιουργεί προσβάσεις για να διεισδύσουμε σε παράξενες εγγραφές και αποτυπώσεις που όλοι μας φέρουμε.

Η κούκλα αφήνεται στα χέρια μας. Αποδέχεται τη δύναμή μας. Είναι εμείς, ο άλλος μέσα μας, που τη ζωντανεύει, την κινεί, την πεθαίνει. Η δυνατότητα σύμφωνα

με τη δική μας επιθυμία περάσματος της δύναμής μας, της δικής μας κυριαρχίας στον άλλο.

1.9 ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΚΟΥΚΛΑΣ

Ο Γ. Βώκος σε άρθρο του(25-2-1984) αναφέρεται σε μια αποκριάτικη κουκλοθεατρική παράσταση, όπου αρχικά αποκαλεί τον κουκλο-ήρωα «ανδρείκελο», , στη συνέχεια τον ονομάζει νευρόσπαστο και προς το τέλος του άρθρου τον χαρακτηρίζει κούκλα.

Γενικά οι κούκλες είναι επίπεδα ή τρισδιάστατα (μικρά- μεγάλα) ομοιώματα ανθρώπων ή άλλων όντων. Κατασκευάζονται από διάφορα υλικά: υφάσματα, νήματα, ξύλο, καρπούς, χόρτα, ζελατίνες, χαρτιά, δέρμα, ζυμάρι, πηλό, μέταλλο, πέτρα, χάντρες, φτερά, κουμπιά, κόκαλα κλπ. Σε ότι αφορά την προέλευση του όρου «κούκλα» έχουν γραφτεί πολλά (Φωτιάδου, 1977: 24-32 Ανδριώτης, 1990: 170 Αργυριάδη, 1991: 48). Οι Αρχαίοι Έλληνες συγγραφείς (Ηρόδοτος , ΙΙ, κεφ . 48. Λουκιανός, Περί της Συρίας Θεού παρ 16. Πλάτων, Νομ. Ι . 644 Ε. Ξενοφών, Συμπόσιον ΙV 55. Αριστοτέλης, «Περί Συντάγματος του κόσμου». Αθηναίος, Δειπνοσοφισταί Α 35) και οι πρώτες ανακοινώσεις παραστάσεων κουκλοθεάτρου στον νεοελληνικό χώρο) (Puchner, 1978. Καπαδόχος, 1991: 58-59, 127), χρησιμοποιούν τους όρους νευρόσπαστα ή πλαγγόνες(Βλάχος , 1901: 315-320).

Ο όρος πλαγγόνα(ως ένας αρχαιοελληνικός όρος) σημαίνει «κούκλα από κερί» (Σταματάκος, 1990: 543) και ήταν ομοιώματα ανθρώπων με κάπως πεπλατυσμένο σώμα (Λάζος, 2002). Στα Λατινικά (Σιδέρης, χ.χ.: 490) ο όρος «πλαγγόνα» ερμηνεύεται «*cucupula ceres*»(κούκλα από κερί). Μια άλλη άποψη (Ανδριώτης, 1990: 170 . Παπακυριάκου- Απέργη κ.α, 1997: 196) θέλει τον όρο κούκλα να προέρχεται ετυμολογικά από το λατινικό «*cuculla*» που σημαίνει μικρό ομοίωμα ανθρώπου, μαριονέτα. Επίσης ο όρος κούκλα μπορεί να προέρχεται από το σλαβικό όρο «*kykla*» (προφέρεται κούκλα) και συναντάται στη Ρωσική, στη Βουλγαρική, στην Πολωνική γλώσσα. Βέβαια ο όρος «κούκλα» για τα ελληνικά δεδομένα συναντάται από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα(Μ.Κ, 1878: 702). Παρόμοια, η Π. Δαράκη, αναφέρει ότι οι κούκλες του «κουκλοθεάτρου», με διάφορες μορφές και ονόματα, «ανδρείκελα», «νευρόσπαστα» κλπ., ήταν γνωστές σ' όλο τον κόσμο πριν 3000 χρόνια. Επίσης, με τις αρχαιολογικές ανασκαφές βρέθηκαν σε τάφους και μνημεία

μικρά αγαλματάκια που η διόρθωσή τους τους έδινε την ευχέρεια να κάνουν μερικές βασικές κινήσεις.

1.10 Η ΚΟΥΚΛΑ ΩΣ ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΟ ΜΕΣΟ

Ο Dr. R. Zwilling (Zwilling R., «Essais therapeutiques», UNIMA, France) γράφει πως η ψυχοθεραπεία σήμερα βοηθιέται από άλλα μέσα, όπως η κούκλα. Ο ασθενής με τη βοήθεια αυτή μπορεί να εξέλθει απ' την απομόνωση και τον αυτοεγκλεισμό που του 'χει προκαλέσει η αρρώστια του και σιγά σιγά να αναπτύξει ένα ενδιαφέρον για το περιβάλλον του. Αυτά, παράλληλα με τη φαρμακοθεραπεία, μπορούν να δημιουργήσουν προσβάσεις που θα κινητοποιήσουν την πρωτοβουλία των πασχόντων για δημιουργικότητα, ενθαρρύνοντας το κοινωνικό τους ένστικτο, δυναμώνοντας την αυτοσυνειδησία τους και προπάντων δίνοντάς τους χαρά και διαφυγή από τα προβλήματά τους.

Στην αρχή, αναφέρει ο Dr. R. Zwilling, οι νοσοκόμοι ξεκίνησαν να παίζουν έργα που τα συνέθεταν από περιστατικά και γεγονότα του νοσοκομείου. Οι ασθενείς άρχισαν να ανταποκρίνονται. Το νοσοκομείο προσκάλεσε επαγγελματίες κουκλοθεατροπαίχτες, που πολύ γρήγορα κατόρθωσαν να διεγείρουν τους εξασθενημένους απ' τα φάρμακά ασθενείς και να τους κάνουν να «αντηχήσουν» ψυχικά. Αργότερα οι ίδιοι οι ασθενείς έγιναν εμπυχωτές της κούκλας και μάλιστα έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. « Αν λάβει κανείς υπόψη του», γράφει ο ίδιος, «ότι όλοι οι ασθενείς κάπου, κάποια φορά, όταν ήταν παιδιά, πιάσανε και παίζανε με μια κούκλα και ότι η ασθένειά τους εμφανίστηκε ως επί το πλείστον στην εφηβική τους ηλικία, τότε η κούκλα μπορούμε να πούμε ότι μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα, γιατί είναι συνδεδεμένη με τις καμπύλες της προσωπικότητας, που ήταν ακόμα άθικτες, πριν από την εμφάνιση της ψύχωσης»

Το κουκλοθέατρο είναι ένας προνομιούχος τρόπος, προγονικός, ιερός για να δώσει μορφή και κίνηση σ' όλα τα σχήματα του εσωτερικού μας κόσμου. Με την κούκλα οι εικόνες, οι φαντασιώσεις έρχονται να πάρουν σάρκα και οστά στην εξωτερική πραγματικότητα. Το καθετί γίνεται πιθανό. Τα αντικείμενα μπορούν να μιλήσουν, οι νεκροί μπορούν ν' αναστηθούν, ο κακός να διαλυθεί. Είναι ένα θαύμα. Το εσωτερικό δράμα μας γίνεται ψυχόδραμα.

Η κούκλα δεν είναι παρά ένα μεταβατικό αντικείμενο (Dufлот Colette, Colette, «Centre Psychotherapie», UNIMA, France) , που σ' αυτό μπορεί να στηριχθεί κανείς για να συνεισφέρει στη δυναμική αναδόμηση της εικόνας του σώματός του. Ο ψυχωτικός μπορεί να φτάσει να ξαναζήσει μέσα στο σώμα του και να 'χει πρόσβαση εκ νέου στη χρονική διάσταση της ύπαρξής του, να ολοκληρώσει πάλι την ιστορία του.

Ο Docteur Garrabe (Garrabe M. Therapie v.57,77 σελ. 27.) που έχει εργαστεί πάνω από μια δεκαετία με τις κούκλες προβληματίζεται με την δύναμή τους. Εκείνος προσεγγίζει αλλιώς το θέμα. Η δύναμη της κούκλας είναι αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης του double (αντίγραφο ή alter ego). Το double ενός προσώπου είναι ένα άλλο πρόσωπο που του μοιάζει , που το αντικατοπτρίζει , που είναι σε πλήρη επικοινωνία , ένα άλλο εγώ (alter ego)(ο όρος alter ego ανήκει στο όρο Otto Rank) . Το double αποτυπώνει το μέρος της προσωπικότητας που δεν είναι εμφανές , που είναι κρυμμένο , που δεν είναι συνειδητό και που είναι παρ' όλα αυτά συμπληρωματικό του εμφανούς συνειδητού μέρους.

1.11Η ΚΟΥΚΛΑ ΚΑΙ Ο ΜΑΓΙΚΟΣ ΤΗΣ ΚΟΣΜΟΣ

Το κουκλοθέατρο, σα μέσο ψυχαγωγίας για το παιδί εξακολουθεί να του δίνει ερεθίσματα για συναισθηματική κινητοποίηση, καλλιτεχνική συγκίνηση και χαρά. Παρακολουθώντας μια κουκλοθεατρική παράσταση ζει μέσα σε συναισθηματική ένταση, τη μαγεία και το «θαύμα». Οι άψυχες κούκλες ζωντανεύουν, μιλούν. Κάνουν πράξεις με ανθρώπινη νοημοσύνη. Όλα κινούνται μέσα στο μαγικό κόσμο της φαντασίας και της ποίησης. Το παιδί ταυτίζεται με την κούκλα, που παριστάνει κάποιο πρόσωπο του έργου, συμμετέχει στις δραματικές του περιπέτειες ή τις κωμικές καταστάσεις, που συχνά περιπλέκεται, από τα ίδια τα σφάλματά του. Διασκεδάζει με τη δράση της κούκλας αλλά και παραδειγματίζεται από τα παθήματά της. Το παιδί δεν αισθάνεται απειλούμενο απ' αυτόν που τα κάνει να γελά και να χαίρεται. Γι' αυτό δέχεται φυσικά και αβίαστα, μέσα από τη συναισθηματική και αισθητική συγκίνηση της κουκλοθεατρικής παράστασης και το ηθικό δίδαγμα που η κούκλα, κάποια ηρωίδα του έργου, του μεταδίδει. Κατά συνέπεια η ψυχαγωγία και η αγωγή συνυπάρχουν και δρουν ταυτόχρονα, σα μια ενότητα, μέσα στο έργο και στην παράσταση.

Το παιδί αισθάνεται τις κούκλες με ένα τρόπο που δεν του επιτρέπεται να αισθανθεί τους μεγάλους. Τις βάζει στο δικό του μαγικό κόσμο και άλλοτε εξασκεί πάνω τους εξουσία και επιθετικότητα (έμφυτο και πολύ ανεπτυγμένο στοιχείο στο παιδί) και άλλοτε παίρνει απ' αυτές τρυφερότητα και αγάπη, στη μορφή που εκείνο επιθυμεί και που πολλές φορές διαφέρει απ' αυτό που του δίνουν οι μεγάλοι.

Το μαγικό στοιχείο εδώ βρίσκεται στην ελεύθερη άσκηση της παιδικής φαντασίας, γεμάτης από αντιφατικότητα συναισθημάτων μίσους και αγάπης. Για το μικρό παιδί το παραμύθι είναι ο ίδιος ο δικός του κόσμος. Γι' αυτό τα παιδιά ζούνε τόσο πολύ αληθινά τον κόσμο που τους παρουσιάζει με το παίξιμό της η κούκλα στο κουκλοθέατρο. Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι όταν οι μητέρες οδηγούν, μετά την παράσταση, τα παιδιά τους στα παρασκήνια του κουκλοθεάτρου για να τα φέρουν σε επαφή με την πραγματικότητα και να διαπιστώσουν ότι ένας άνθρωπος είναι κρυμμένος πίσω από το παραπέτασμα και κινεί την κούκλα και μιλά για λογαριασμό της ,εκείνα, ακόμα κι όταν βλέπουν τον άνθρωπο - κουκλοπαίχτη να κινεί την κούκλα και να μιλά για λογαριασμό της, δεν του δίνουν καμία σημασία, δεν τον κοιτάζουν. Τα μάτια τους είναι καρφωμένα επάνω στην κούκλα. Προσέχουν μόνο εκείνη. Αυτήν πιστεύουν σ' ό,τι λέει και κάνει πάνω στη σκηνή κι όχι τον κουκλοπαίχτη ηθοποιό. Με την κούκλα επικοινωνούν ψυχικά και ταυτίζονται.

«Μια φορά μονάχα να βρεθείς ανάμεσα στα παιδιά την ώρα που παρακολουθούν κουκλοθέατρο νιώθεις μια αλλόκοτη συγκίνηση και ντροπή για τη στέρηση των παιδιών μας από κάθε ψυχαγωγία», λέει στο βιβλίο της «Νηπιαγωγεία» η Σοφία Γιαλουράκη. «Η κοινωνία, συνεχίζει, επαναπαύεται στην ιδέα ότι υπάρχουν σχολεία παντού για να μαθαίνουν τα παιδιά γράμματα. Για το γέλιο και τη χαρά του παιδιού δεν νοιάζεται».

Και τονίζει:

«Όταν αρχίσαμε τις παραστάσεις κουκλοθεάτρου στα διάφορα χωριά της Αττικής, με μόνη σκηνή μια κουβέρτα κάποιου χωριανού και είδα τα μάτια ορθάνοιχτα να περιμένουν διψασμένα κι άκουσα τις φωνές τους, τα γέλια τους, τα παλαμάκια τους, τα ξεφωνητά της χαράς τους μούρθε να φωνάζω: Το κουκλοθέατρο πρέπει να θεσπιστεί υποχρεωτικά στα σχολεία. Θα δώσει εκτός από τη χαρά και ψυχική υγεία στα παιδιά.

Χαρίζει τόση ευτυχία στα παιδιά! Και τι πληρώνουμε γι αυτή την ευτυχία? Λίγα χαρτόνια, κουρέλια χρωματιστά, παλιές εφημερίδες και μπογιές αρκούν. Δεν είναι καταπληκτικό? Μέσα σ' αυτά τα τιποτένια υλικά όμως πρέπει να βάλουμε την ψυχή μας. Χώρια από την ικανοποίηση που θα νοιώθετε κάθε φορά για τα αποτελέσματα της παράστασής σας, θα αισθάνεσθε και τη χαρά του δημιουργού. Μόνοι θα κάνετε τις κούκλες, μόνοι, ίσως θα γράψετε το έργο, μόνοι θα το παίζετε. Κι αν η παράσταση βγει καλή, θα γεμίσει την ψυχή σας με πληρότητα που μόνο ένας καλλιτέχνης νοιώθει. Η κούκλα εκφράσει βέβαια δεν αλλάζει. Η έκφραση βρίσκεται στην κίνησή της, στη φωνή της (τη δική σας φωνή). Όσοι δυσπιστούν θα το δουν στην πράξη. Πως θα δώσουμε τη συγκίνηση ενός λυγμού ή μιας άξαφνης χαράς αν δεν συμμεριζόμαστε αυτό το λυγμό και τη χαρά?»(Πέπη Δαράκη, «Κουκλοθέατρο», Gutenberg 1992)

1.12 ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΠΗΓΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

Η θεωρία της ενσυναίσθησης προσπαθεί να εξηγήσει τα αισθητικά φαινόμενα. Διαμορφώθηκε στο τέλος του 19^{ου} αι. από τους Fried. Theod. Vischer (Vischer R,1873), Rob. Vischer, Hermann Lotze, Karl Groos ,(Groos K., Giessen, 1892) H. Siebeck, Paul Stern, Tgeodor Lipps,(Lipps Th, Leipzig 1923) Johannes Volkelt.(Volkelt J., Munchen, 1905)

Ενσυναισθάνομαι, σημαίνει βυθίζομαι μέσα στα εξωτερικά αντικείμενα, προβάλλομαι, διαχέομαι μέσα σ' αυτά. Ερμηνεύω το εγώ των άλλων κατά το δικό μου εγώ, ζω τις κινήσεις, τις χειρονομίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Ζωντανεύω, εμψυχώνω, προσωποποιώ τα αντικείμενα από τα πιο απλά μορφολογικά στοιχεία έως τις υπέρτατες εκδηλώσεις της φύσης και της τέχνης(Παπανούτσος, Αθήνα 1956).

Σύμφωνα με τη θεωρία της ενσυναίσθησης βιώνει κανείς ψυχικές ενέργειες, συναισθήματα, τάσεις, διαθέσεις, ανάλογα με την εντύπωση που προκαλεί ένα φυσικό ή καλλιτεχνικό αντικείμενο. Έτσι εξηγείται η συγκίνηση που μας παρέχουν ως αντικείμενα αισθητικής εμπειρίας. Με την ενσυναίσθηση τα αντικείμενα αποκτούν μια εκφραστικότητα συμβολική. Επομένως μέσα από ένα καλλιτεχνικό αντικείμενο αποκτούμε συμβολική θεώρηση της πραγματικότητας. Η συν-βίωση και

η συν-κίνηση είναι αλληλένδετες. Στο θέατρο μέσω των ηρώων και των παθών τους μπορούμε να ζήσουμε τον βαθύτερο εαυτό μας.

Το θέατρο παρέχει τη δυνατότητα για ενσυναισθητική κατανόηση(Schewe, 1998). Οι θεατές ταυτίζονται με τον ήρωα, με τα συναισθηματά του και με τη ζωή του. Όταν στη συνέχεια αυτά τα συναισθήματα τυχαίνουν λογικής επεξεργασίας, ανάλυσης και αιτιολόγησης, μπορεί να οδηγήσουν σε πράξεις ηθικής (Winston, 1999). Τα σύνορα μεταξύ «εαυτού» και του «άλλου» συναντιούνται και συγχωνεύονται, και αυτό συνιστά την καρδιά του ανθρωπισμού, τη σημασία της έννοιας «συν-πάσχω», την απαρχή της ηθικής. Και ενώ βρισκόμαστε σε αυτό το σημείο του αυτοπροσδιορισμού μας, αναζητάμε στο θέατρο μια νέα οπτική για τον νέο κόσμο στον οποίο ζούμε(Neelands, 2002). Η αναζήτηση και η προσδοκία δίνουν στο θέατρο μια πολύ σημαντική θέση σε σχέση με τη ζωή μας, καθώς δεν επικεντρώνονται στην αισθητική σημασία του θεάτρου καθαυτή, αλλά το αντιλαμβάνονται ως ένα μέσο για βαθύτερες προσωπικές και κοινωνικές διεργασίες.

Ο Αριστοτέλης, υποστηρίζει ότι η τέχνη υψώνει τον άνθρωπο και τον οδηγεί το ηθικό κλίμα της «φιλανθρωπίας». Η αγάπη προς τον άνθρωπο μπορεί να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί μέσω της τέχνης και του θεάτρου, μια τοποθέτηση δυναμική και σαφώς προηγμένη.

«Το θέατρο ως μορφή τέχνης δίνει τη δυνατότητα να συνδεθούμε, να συγκινηθούμε, ν' αγγίξουμε ο ένας τον άλλον, να νιώσουμε μαζί μια αλήθεια» γράφει ο Κουν τόσα χρόνια μετά.(Κουν Καρ., Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1987)

«Η καθημερινή ζωή είναι αραιή, ο δραματικός μύθος είναι πυκνός. Όσα συμβαίνουν στη σκηνή μέσα σε δύο ώρες, αντιστοιχούν σε μια ολόκληρη ζωή. Με το θέατρο λοιπόν κερδίζουμε χρόνο, κόβουμε δρόμο», γράφει ο Ν. Παπανδρέου.(Παπανδρέου Νικ., Θεσσαλονίκη, εκδ University Studio Press, 1989)

Η σκηνή του θεάτρου μας αποκαλύπτει τις σχέσεις των ανθρώπων, τις σχέσεις των ομάδων, συμπεριφορές, καταστάσεις, συνθήκες της πραγματικότητας, συμβάντα. Είναι ο καθρέφτης όπου όχι μόνο ο άνθρωπος αλλά και ολόκληρη η κοινωνία μπορεί να δει το πρόσωπό της. Το θέατρο μάλιστα ωθεί σε μια κριτική ενατένιση. Έτσι γίνεται κέντρο διαμόρφωσης πολιτικής συνείδησης. Από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα αξιοποιήθηκε αυτή η λειτουργία του.

Το θέατρο είναι μια επαναστατική, δυναμική διαδικασία ενατένισης του εαυτού μας, του ασυνειδήτου μας, της ιστορίας, της κοινωνίας, του άλλου. «Η παράσταση είναι εθνική γιατί είναι μια ειλικρινής και απόλυτη έρευνα στο ιστορικό μας εγώ. Είναι ρεαλιστική γιατί είναι μια υπερβολή της αλήθειας. Είναι κοινωνική γιατί είναι μια πρόκληση στο κοινωνικό όν, το θεατή» (Γκροτόφσκι Γιερζι, Αθήνα, εκδ Θεωρία, 1982)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 :Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ

2.1 ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ

Η λέξη ταυτότητα φαίνεται να είναι διαχρονική και να έχει προφανή σημασία, πρόκειται όμως για ένα μάλλον σύγχρονο ζήτημα, όπως υποστηρίζει ο Hobsbawm (1996:38). Στο άρθρο του «Identity Politics and the Left», αναφέρει ότι η Διεθνής Εγκυκλοπαίδεια των Κοινωνικών Επιστημών, η οποία δημοσιεύθηκε το 1968, στο λήμμα «ταυτότητα» περιλαμβάνει μόνο μία αναφορά στον Erikson για την «κρίση ταυτότητας» των εφήβων και ένα γενικό κομμάτι σχετικά με την ταυτότητα των ψηφοφόρων. Επομένως, αναφερόμαστε σε όρους και έννοιες που χρησιμοποιούνται ευρύτερα από το 1960 και έπειτα.

Το όνομα και η εθνικότητα ενός παιδιού με τη γέννηση του αποτελούν την επίσημη νομική του ταυτότητα, ενώ η προσωπική του ταυτότητα αναπτύσσεται καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής του (Brooker & Woodhead, 2008:ix). Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του παιδιού (ΟΗΕ, 1989) στο άρθρο 8.1 ορίζει ότι «Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναλαμβάνουν την υποχρέωση να σέβονται το δικαίωμα του παιδιού για διατήρηση της ταυτότητας του, συμπεριλαμβανομένων της ιθαγένειας του, του ονόματός του και των οικογενειακών σχέσεων του, όπως αυτά αναγνωρίζονται από το νόμο, χωρίς παράνομη ανάμιξη».

Η θεωρία της Συμβολικής Αλληλόδρασης αναπτύχθηκε βασιζόμενη στο ότι «η ταυτότητα ενός ατόμου διαμορφώνεται, σε μεγάλο βαθμό, μέσα από τη

σχέση του με τον «άλλο», καθώς και μέσα από τη γνώση της γνώμης που έχουν οι άλλοι διαμορφώσει γι' αυτό» (Λάμνιας, 2002:208). Ο Mead, θεμελιωτής της θεωρίας, υποστηρίζει ότι « η ταυτότητα του υποκειμένου συγκροτείται με βάση τη συμβολική αλληλόδραση και τη γλωσσική επικοινωνία» (Λάμνιας, 2002:212) και ότι ο «εαυτός» και η ταυτότητα υποδεικνύουν τις ψυχολογικές διεργασίες που καθορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Mead, 1962). Επιπλέον, θεωρεί ότι η διαμόρφωση του εαυτού συμβαδίζει απόλυτα με την ανάπτυξη του ατόμου και προκύπτει από τη διαδικασία της κοινωνικής εμπειρίας και δράσης. Αναπτύσσεται, δε, στο συγκεκριμένο άτομο, ως αποτέλεσμα των σχέσεων του στο σύνολο αυτής της διαδικασίας. Συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι το άτομο οργανώνει αρχικά τις εμπειρίες του κατασκευάζοντας τον εαυτό και στη συνέχεια, τις αναμνήσεις του με βάση αυτόν τον εαυτό (Mead, 1962:135).

Ως προς τη συγκρότηση πλήρως ανεπτυγμένης ταυτότητας πιστεύει ότι επιτυγχάνεται στην περίπτωση που το άτομο εσωτερικεύει και γενικεύει συγκεκριμένες συμπεριφορές των σημαντικών άλλων ως προς αυτό. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργείται ένα σύνολο εσωτερικευμένων αναπαραστάσεων οι οποίες αντανakλούν τις συμπεριφορές ευρύτερων κοινωνικών ομάδων, ακόμη και της κοινωνίας συνολικά. (Dittmar, 2011:748). Όμως, το άτομο «δίνει τις δικές του ερμηνείες, κάνει τις δικές του επιλογές και διαμορφώνει πολλές φορές απρόβλεπτες αντιδράσεις» και νοηματοδοτεί τα αντικείμενα ή τα γεγονότα κατά τον Hargreaves σύμφωνα με «τους ιδιαίτερους σκοπούς του, τα κίνητρά του και τα συμφέροντά του» (Λάμνιας, 2002:215).

Η έννοια της ταυτότητας εμπεριέχει τη διαφορετικότητα, τη σχέση μας με τους άλλους και τον κόσμο(Bρύζας,1997:169-170). Μιλώντας για τη διαμόρφωση της ταυτότητας στις ονομαζόμενες πρωτόγονες κοινωνίες ,ο Erikson ένας από τους πρώτους και πολύ γνωστούς θεωρητικούς που ασχολήθηκαν με θέματα ταυτότητας (1994:21) αναφέρει ότι η εκπαίδευση του παιδιού λαμβάνει χώρα σε ένα σαφώς καθορισμένο οικονομικό σύστημα και σε ένα μικρό αλλά σταθερό απόθεμα κοινωνικών προτύπων. Καταλήγει, ότι η εκπαίδευση των παιδιών μέσα σε αυτές τις κοινωνικές ομάδες αποτελεί τη μέθοδο με την οποία μεταβιβάζεται στο παιδί ο βασικός τρόπος οργάνωσης εμπειριών ή αλλιώς η ταυτότητα της ίδιας της ομάδας. Το παιδί, μεγαλώνοντας, αντλεί και

εσωτερικεύει τις προσωπικές του εμπειρίες μέσα από την ταυτότητα της ομάδας στην οποία ανήκει.

Ο Erikson, (Δραγώνα, 2003:20), περιγράφει την ανάπτυξη της εφηβικής ταυτότητας ως «διαδικασία αυτοκαθορισμού μέσα σε συγκεκριμένο ιστορικό, πολιτισμικό και κοινωνιολογικό χρονικό διάστημα» (Oyserman & James, 2011 : 119) . Επίσης αναφέρει ότι «η αίσθηση της ταυτότητας βασίζεται σε μία διπλή, ταυτόχρονη διεργασία: στην αντίληψη της ομοιότητας και της συνέχειας της ύπαρξης μας στο χώρο και το χρόνο και στην αντίληψη ότι οι άλλοι αναγνωρίζουν αυτή την ομοιότητα και τη συνέχεια».(Erikson, E.-H., Identity: Youth and Crisis, Northon, New York, 1968) Θεωρεί ότι είναι ένα σαφώς οριοθετημένο στάδιο προς διερεύνηση και επίλυση κατά την εφηβεία και την πρώιμη ενήλικη ζωή (McAdams, 2011 : 101-107) υπό την έννοια ότι κατά την περίοδο αυτή αρχίζει να παγιώνεται η επαγγελματική και διαπροσωπική (σχεσιακή) ταυτότητα του ατόμου (Oyserman & James, 2011 : 140).

Η Δραγώνα (Δραγώνα, 2003 : 20),αναφερόμενη στην ταυτότητα κάνει ένα διαχωρισμό ανάμεσα σε ατομική και συλλογική ταυτότητα και συνεχίζει: «Η έννοια της ταυτότητας είναι πολυδιάστατη. Τη χρησιμοποιούμε στην ανάλυση πολλών και ανόμοιων αντικειμένων, από το να αναλύουμε τη δόμηση της προσωπικότητας του παιδιού έως το να δώσουμε ερμηνείες της σύγκρουσης ανάμεσα σε λαούς. Με άλλα λόγια, εκφάνσεις της ταυτότητας παραπέμπουν στο άτομο, την ομάδα ή την κοινωνία.» Οι υπαγωγές των ατόμων στις διάφορες κοινωνικές ομάδες επηρεάζονται από τις διομαδικές σχέσεις και τα προσωπικά χαρακτηριστικά. Η συγκρότηση της ατομικής ταυτότητας δε δημιουργείται από το μεμονωμένο άτομο, αλλά είναι αποτέλεσμα διαρκών συναντήσεων και ανταλλαγών με τους «άλλους»(Γκόβαρης, 2001 :27,Βρύζας,1997 : 182).

Στο ίδιο σημείο συμπίπτουν και οι απόψεις του Γκόφμαν στο Στίγμα με τις απόψεις της Δραγώνα περί ατομικής και συλλογικής ταυτότητας. Και τα δύο είδη ταυτότητας μπορούν να κατανοηθούν καλύτερα αν τα ομαδοποιήσουμε και τα αντιπαραθέσουμε σε ό,τι ο Erikson και άλλοι ονόμασαν ταυτότητα του «εγώ» ή «βιωμένη» ταυτότητα, δηλαδή την υποκειμενική αίσθηση της κατάστασής του, της συνέχειας και του χαρακτήρα του που αποκτά ένα άτομο ως αποτέλεσμα των ποικίλων κοινωνικών εμπειριών του!

Ο Μααλούφ (1998: 33) αναφέρει ότι η ταυτότητα «δεν είναι κάτι που δίνεται μια φορά και για πάντα, διαμορφώνεται και μεταβάλλεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας». Στο ίδιο πλαίσιο, η Φραγκουδάκη και η Δραγώνα (1997 :15) θεωρούν ότι «η εθνική ταυτότητα, όπως και οποιαδήποτε άλλη ταυτότητα, δεν εδραιώνεται μια για πάντα, αντίθετα υπόκειται σε διεργασίες συνεχούς εξέλιξης και αναδιαπραγμάτευσης». Ταυτόχρονα, υπόκειται σε μια διαστρωμάτωση νοηματοδοτήσεων και σε ευρύτερες περιοχές αναφοράς. Είναι μια σύνθεση πολλαπλών υπαγωγών και προκύπτει μέσα από πολλά ρεύματα, συνεισφορές, προσμείξεις, πολλές λεπτές και αντιφατικές επιρροές (Μααλούφ, 1998:44). Συνήθως οι άνθρωποι δεν έχουν πρόβλημα να συνδυάζουν τις προσωπικές τους ταυτότητες και συχνά δεν επιλέγουν καν μεταξύ αυτών των ταυτοτήτων, ίσως γιατί δεν τους ζητείται ή γιατί είναι μια υπερβολικά περίπλοκη διαδικασία (Hobsbawm, 1996 : 41)

Βασική είναι η βιολογική διάσταση της ταυτότητας ,αφού όπως υποστηρίζει ο Quinton (στο Fitzgerald , 1993 : 23) «το μυαλό εξαρτάται από το σώμα. Όμως η μοναδικότητα του ατόμου οφείλεται μόνο εν μέρει στη γενετική μοναδικότητα , αφού εξίσου σημαντική είναι και η μοναδικότητα των κοινωνικών και πολιτισμικών του εμπειριών. Εξάλλου , η μνήμη -ένας βιολογικός παράγοντας -αποτελεί το σημαντικότερο χαρακτηριστικό στην πορεία κατασκευής της ταυτότητας. Η ικανότητα της μνήμης να κρατάει το άτομο σε επαφή με προγενέστερες εμπειρίες του -κοινωνικοπολιτισμικές επιδράσεις είναι το στοιχείο εκείνο που διαμορφώνει την προσωπική ταυτότητα». (1975:14 Perry στο Fitzgerald, 1993:23)

Κατά τον Habermas , «η ταυτότητα δεν προκύπτει από την ιστορική κοινότητα και από την ταύτιση με αξίες, όπως στηρίζει ο Κοινοτισμός, αλλά από τις δυνατότητες των ομάδων για κοινωνική συμμετοχή στο δημόσιο χώρο»(Κοτζιάς, 1996). Αυτό σημαίνει ότι λύση στο πρόβλημα διαμόρφωσης της συλλογικής ταυτότητας δεν αποτελεί η συντηρητικών προδιαγραφών, παραλλαγή του Κοινοτισμού, αλλά η εμπειρία της συλλογικής ταυτότητας ως δυνατότητας συμμετοχής στο δημόσιο διάλογο και στη διαδικασία διαμόρφωσης συμβόλων, αξιών και κανόνων. Η κοινωνική και η προσωπική ταυτότητα αποτελούν, πρώτα απ' όλα, μέρος των ενδιαφερόντων και των ορισμών που διαμορφώνουν άλλοι άνθρωποι για το άτομο του οποίου η ταυτότητα είναι υπό συζήτηση. Στην περίπτωση της προσωπικής ταυτότητας, τέτοια ενδιαφέροντα και ορισμοί μπορεί να εμφανιστούν πριν ακόμη γεννηθεί το άτομο και να διατηρηθούν αφού έχει

μπει στον τάφο, μπορεί δηλαδή να υφίστανται σε περιόδους κατά τις οποίες το ίδιο το άτομο δεν έχει καμία συναίσθηση, πόσο μάλλον συναίσθηση ταυτότητας .

Από την άλλη πλευρά, η ταυτότητα του εγώ είναι πρώτα απ' όλα ένα υποκειμενικό, αυτοπαθές ζήτημα, που πρέπει κατ' ανάγκην να το νιώθει το άτομο του οποίου η ταυτότητα εξετάζεται. Έτσι, όταν ένας εγκληματίας χρησιμοποιεί ψευδώνυμο, αποσυνδέει τον εαυτό του από την προσωπική του ταυτότητα όταν διατηρεί τα πραγματικά αρχικά του ή κάποια άλλη όψη του πραγματικού του ονόματος, ενδίδει τη στιγμή εκείνη σε μια αίσθηση της ταυτότητας του εγώ. Βεβαίως το άτομο κατασκευάζει την εικόνα του εαυτού του από τα ίδια υλικά με τα οποία και οι άλλοι διαμορφώνουν αρχικά μια αντίληψη για την κοινωνική και την προσωπική του ταυτότητα, εκείνος όμως κάνει χρήση σημαντικών προνομίων ως προς ό,τι διαμορφώνει.

2.2 ΕΝΝΟΙΕΣ «ΕΓΩ» «Ο ΑΛΛΟΣ»

Στην καθημερινή του ζωή το άτομο έρχεται σε επαφή με ένα ευρύ φάσμα ομάδων όπως η οικογένεια, οι συνάδελφοι, κοινωνικές, αθλητικές και θρησκευτικές ομάδες. Όπως υπογραμμίζει ο Vanderboeck (2004:65) «η προσωπική ιστορία του ατόμου δεν υφίσταται στο κενό. Η θέση της είναι ανάμεσα σε ανθρώπους που είναι όμοιοι και σε ανθρώπους που είναι διαφορετικοί». Από την άλλη, είναι μέλος πολλαπλών κοινωνικών κατηγοριών με βάση το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα, την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, την ηλικία, το επάγγελμα κ.α. (Hamilton etal, 2009 : 179). Επιπλέον, ζει σε έναν κόσμο πολωμένο από τη θρησκεία, την εθνικότητα, την πολιτική ιδεολογία, τη φυλή, την εθνικότητα, το φύλο, την κοινωνική τάξη και άλλες διαιρέσεις. Οι κοινωνικές ομάδες που διαμορφώνουν την ταυτότητα και τη ζωή του, χαρακτηρίζονται από κριτήρια ένταξης και όρια σύμφωνα με τα οποία κάποιοι συμπεριλαμβάνονται σε μια ομάδα και κάποιοι αποκλείονται από αυτήν (Stephan et al, 2009:43).

Ο Hall(Hall, 2000), συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά δυο αντίπαλων ομάδων. Οι ομάδες οριοθετούνται η μία από την άλλη. Η «δική μου» ομάδα διακατέχεται από ένα «κοινό αίσθημα» και είναι έντονη η τάση όλα τα μέλη της να θεωρούνται ισότιμα. Αντίθετα, η «ξένη» ομάδα είναι οι «άλλοι», οι μετανάστες, οι πρόσφυγες, οι «παράνομοι», τα μέλη της οποίας θεωρούνται κατώτερα (Schulze, 1995). Η «δική

μας ομάδα» παρέχει στον καθένα τη δυνατότητα να βρίσκεται σε στενή σχέση με άλλα μέλη της ομάδας, να αισθάνεται ασφαλής και να έχει την αίσθηση ότι η δραστηριοποίησή του σε αυτήν την ομάδα και υπέρ αυτής της ομάδας δίνει στην ύπαρξή του περιεχόμενο. Η «δική μου» ομάδα έχει μια «αυτό-παράσταση» για αυτήν και μια « ξένη παράσταση » για την ξένη ομάδα. Η «δική μας ομάδα» ταυτίζεται με τους δικούς της κανόνες, τρόπους συμπεριφοράς και με σύμβολα, όπως σημαίες και εμβλήματα. Μέσα στην ομάδα επικρατεί ειρήνη και τάξη, ενώ έξω από αυτή σύγκρουση (Schulze, 1995)

Η πίστη στη διαφορά μας οδηγεί στο «ξένο». Η πίστη στην κοινότητα και στα κοινά γνωρίσματα, κουλτούρα, γλώσσα, ιστορία, γενικώς η από κοινού πίστη (Gemeinschaftsglauben) (M. Weber) είναι θεμελιώδη γνωρίσματα, που συνθέτουν τη «δική μας ομάδα» (Hansen, 1996). Η κοινή αυτή πίστη αποτελεί την αιτία της άρνησης αυτών που λαμβάνουν θέση ή τοποθετούνται έξω από την κοινότητα. Η συλλογική δυναμική της ομάδας της πλειονότητας δημιουργεί ένα κοινό αίσθημα, το οποίο εκφράζεται ως ένα υψηλό «δικό μας ιδανικό» και χαρακτηρίζεται συγχρόνως ως συλλογικό χάρισμα. Αντίθετα, η «ξένη» ομάδα υφίσταται υποτίμηση, με τη μορφή μιας επονομαζόμενης και από την ίδια αισθανόμενης «ομαδικής ντροπής» (Treibel, 1993).

Το «ξένο» εκλαμβάνεται ως απειλή του «δικού μας». Ως «ξένος» προσδιορίζεται αυτός που δεν προβλέπεται ως μέρος της καθιερωμένης πολιτισμικής πραγματικότητας και μπορεί να αμφισβητήσει τα αυτονόητα στοιχεία αυτής της πραγματικότητας. Στην προκειμένη περίπτωση προκαταλήψεις και εχθρικές παραστάσεις τίθενται σε ενέργεια. Όλοι αυτοί που ανήκουν στη «δική μας ομάδα» ωθούνται μέσα από το ενδιαφέρον τους για την κοινή πίστη να ενεργούν κατά συγκεκριμένο τρόπο και να υιοθετούν τις εθνοκεντρικές προκαταλήψεις αυτής της ομάδας. Η υιοθέτηση των «δικών μας, συλλογικών» χαρακτηριστικών των προκαταλήψεων αποτελεί απόδειξη της συμμετοχής κάποιου στην ομάδα (Hansen, 1996). Όσο μεγαλύτερη είναι η οριοθέτηση της «δικής μου» ομάδας από την «ξένη» τόσο σοβαρότερες γίνονται οι προκαταλήψεις της «δικής μου» απέναντι στην «ξένη». Όσο μεγαλύτερες είναι οι κοινωνικές τάσεις απομόνωσης και διαχωρισμού τόσο περισσότερο αποκλίνουσες και αδιάλλακτες διαμορφώνονται αυτές οι κοινωνικές διαδικασίες και τόσο περισσότερο αγκιστρώνεται η συλλογική μνήμη στον προσδιορισμό του «δικού μου» και την οριοθέτησή του από το «ξένο».

Πρόκειται, λοιπόν, για μια τεχνητή κατηγορία των «συμπεριλαμβανομένων» και των «αποκλεισμένων». Κατά την Benhabib (1999), «προϋπόθεση της κατηγορίας αυτής αποτελούν οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ του «εμείς» και του «αυτοί» ή η ασταθής τεχνητή κατηγορία μιας συλλογικής ταυτότητας, στην οποία ο άνθρωπος συμπεριλαμβάνεται απλώς και μόνο βάσει του γεγονότος ότι έτυχε να γεννηθεί σε κάποιο συγκεκριμένο μέρος του κόσμου, κάποια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή, αντί να γεννηθεί κάπου αλλού». «Εμείς» δεν ερωτόμαστε, αν επιθυμούμε να ανήκουμε στην εν λόγω ομάδα. Επίσης, «εμείς», ως πολίτες του κράτους, δεν αποκλειόμαστε από την τεχνητή αυτή κοινότητα ούτε στην περίπτωση που θα διαπράξουμε ποινικά αδικήματα (κάτι που, για παράδειγμα, συμβαίνει στην περίπτωση παραβατικών μεταναστών /μεταναστριών). Με βάση αυτήν την αντίληψη, αρκετοί δικαιολογούν τον χαρακτηρισμό που αποδίδουν για άλλες ομάδες και έτσι χωρίζουν τους ανθρώπους σε «ανώτερους» και «κατώτερους».

Δίνοντας έμφαση στη διαφορά, όπως για παράδειγμα στις εκφράσεις «είναι διαφορετικός από ό,τι εμείς» ή «δεν ταιριάζει η ιδεολογία μας», διαχωρίζεται το «δικό μου» χαρακτηριστικό από τον «άλλον» και έτσι ο «άλλος» αποκλείεται. Με το να προβάλλεται η «δική μου», για παράδειγμα, επιθυμία και ανάγκη και τα «δικά μου» ιδανικά, στους «άλλους», την ίδια στιγμή οι «άλλοι» στοχοποιούνται και χαρακτηρίζονται ως «ξένοι», «διαφορετικοί», «άγριοι», «εξωτικοί», «μη σύγχρονοι», «αδαείς», «αντιδημοκρατικοί» και «φαλλοκρατικοί» (Brodén, 2007). Οι προσδιορισμένες με αυτόν τον τρόπο ομάδες συμβολίζουν το αντίθετο από τις ιδιότητες της «δικής μου» ομάδας.

Έτσι, οι διακρίσεις εκφράζονται διαφορετικά γι' αυτόν που ανήκει στην «ομάδα μου» απ' ό,τι για τον «άλλον». Με άλλα λόγια μόνο μέσω των αποδόσεων των ξένων, διαμορφώνεται συγχρόνως το «δικό μου» χαρακτηριστικό. Στην καθημερινότητά μας συνηθίζουμε να διαφοροποιούμε και να διαχωρίζουμε ανάμεσα στα «γνωστά» και στα «άγνωστα», στα «δικά» μας και στα «ξένα». Τέτοιου είδους διαχωρισμοί αποτελούν θεμελιώδη πρότυπα προσανατολισμού και αξιολόγησης της πραγματικότητας και, συνακόλουθα, άξονες δόμησης και νοηματοδότησης τόσο της προσωπικής όσο και της κοινωνικής μας ταυτότητας.

Οι διαχωρισμοί, οι διαφορές και οι διαφοροποιήσεις δεν αποτελούν ξεχωριστές «εφευρέσεις» των υποκειμένων. Ο προσδιορισμός του «άλλου» ως «ξένου»

σχετίζεται με τον τρόπο οργάνωσης της εκάστοτε κοινωνικής τάξης πραγμάτων. Η κοινωνική τάξη, η δομή της και το νόημά της αναδεικνύουν τον «ξένο».

2.3 Ο «ΞΕΝΟΣ», ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΚΑΙ Η ΕΠΑΦΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΜΑΖΙ ΤΟΥ

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γκόβαρης, «καθημερινά, το άτομο έρχεται σε επαφή με «άγνωστους» και «διαφορετικούς» άλλους τους οποίους όμως δεν ορίζει πάντα ως ξένους»(Γκόβαρης, 2002:422). Στην πρώτη συνάντηση του με έναν ξένο, το άτομο είναι επιφυλακτικό, καθώς δυσκολεύεται να τον κατατάξει σε κάποια κατηγορία, εκτός και αν αυτός φέρει ευδιάκριτα σημάδια που ενεργοποιούν την αυτοματοποιημένη λειτουργία της κατάταξης. Γενικότερα, φαίνεται να υπάρχει ένας κανόνας σχετικά με την αποδοχή του ξένου αφού η αντιμετώπιση του εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο κρίνεται ότι θα ωφελήσει ή θα βλάψει την ενδο-ομάδα (Allport ,1954 /1979 : 129).

Ο Honig αναφέρει ότι, «οι νεωτερισμοί του ξένου, τα μυστήρια του παράξενου, η προοπτική ενός ξένου μπορεί να αποτελεί την αφορμή ή τη διάσπαση που είναι απαραίτητη για την αλλαγή» (Honig, 2001:4). Ο ξένος μπορεί να είναι εξωτικός, επικίνδυνος εισβολέας, αμφισβήτηση ή «συμπλήρωμα» του εαυτού(Γκόβαρης, 2002:411). «Γενικότερα, ως ξένος χαρακτηρίζεται εκείνος που εμπίπτει σε κατηγορίες διάκρισης, προσδιορισμού και διαχωρισμού οι οποίες δημιουργήθηκαν μέσα από συγκεκριμένες ιστορικές εξελίξεις και κοινωνικές διαδικασίες. Επιπλέον, θεωρητικά, λόγω της φύσης του μπορεί να αμφισβητήσει ή να διαταράξει την καθιερωμένη τάξη πραγμάτων, απειλώντας τη διατήρηση των κυρίαρχων μηχανισμών και την πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά» (Γκόβαρης, 2002 : 422).

Σύμφωνα με τον Honig, κατά την κλασική πολιτική σκέψη, «ο ξένος θεωρείται ως μια απειλή που θα πρέπει να αποφεύγεται ή να περιορίζεται προκειμένου να διασφαλίζεται η σταθερότητα και η ταυτότητα του καθεστώτος». Η ξενοφοβική αυτή αντίληψη εξακολουθεί να υπάρχει στο σύγχρονο κόσμο παρά το ότι θεωρητικά είναι δυνατόν να εφαρμόζονται άλλες λύσεις όπως η αφομοίωση ή η πολυπολιτισμικότητα. Όμως, όλες οι προαναφερθείσες επιλογές βασίζονται στην υπόθεση ότι η παρουσία

του ξένου σε μια κοινωνία αποτελεί οπωσδήποτε ένα πρόβλημα που απαιτεί κάποιας μορφής λύση. (Honig, 2001:2).

Η Στενού (1998:17) αναφέρει ότι «οι διαφορές που φέρει ο ξένος τόσο ως προς την όψη -ανάστημα ή χρώμα όσο και ως προς τις κοινωνικές και πολιτιστικές συνήθειες -διατροφή, σεξουαλικότητα, γλώσσα, θρησκεία-μπορεί να τον ταυτίσουν με τα «τέρατα», τα οποία είναι τρομακτικά επειδή είναι φανταστικά». Χαρακτηρίζεται, λοιπόν, ο ξένος ως τέρας με βάση τις διαφορές, οι οποίες γίνονται αντιληπτές από την κυρίαρχη ομάδα ως ανωμαλίες, γεγονός που αιτιολογεί κάθε είδους αποκλεισμό. Επίσης, συχνά, αμφισβητείται ακόμη και αυτή η ανθρώπινη φύση του ξένου αφού παραβαίνει επικρατούντες κοινωνικούς κώδικες, παραβιάζει ταμπού ή απλά μιλάει διαφορετική γλώσσα (ό.π. 49). Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι για να αποκατασταθεί η ανθρώπινη ιδιότητα του ο ξένος οφείλει να απαρνηθεί τις ιδιαιτερότητες του και να υιοθετήσει τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας (Στενού 1998:121).

2.4 ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ

Ως «διαφορετικότητα» μπορούμε να ορίσουμε το σύνολο των στοιχείων εκείνων που διακρίνουν ένα άτομο, το κάνουν να παρεκκλίνει από το κοινωνικά προσδιορισμένο ως «τυπικό» ή σύνηθες και συχνά δυσχεραίνουν την ομαλή ένταξη του στην πλειονοτική ομάδα στην οποία θέλει ή επιβάλλεται να ενταχθεί» (Λαμπρίδης, 2004). Ένας παραπλήσιος ορισμός αλλά με αρνητική χροιά είναι και αυτός των πολλαπλών διακρίσεων. Σύμφωνα με τη Χ. Δεληγιάννη, «Πολλαπλές διακρίσεις» ονομάζονται οι δυσμενείς εκείνες διαφοροποιήσεις σε βάρος των προσώπων που βασίζονται σε περισσότερα από ένα ταυτοτικά χαρακτηριστικά τους.

Σύμφωνα με τον Goffman (2001, σελ. 210) η έννοια του «διαφορετικού» ορίζεται ως «αυτό που παρεκκλίνει κοινωνικά, καταπατά τα ισχύοντα κυρίαρχα κανονιστικά πρότυπα περί ταυτότητας και ανατρέπει τις προσδοκίες της πλειοψηφίας». Μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο υπάρχουν πολλών ειδών διαφορετικότητες. Κάποιες από αυτές θεωρούνται ως σύμβολα θετικά και αποδεκτά και κάποιες άλλες ως κοινωνικό στίγμα (Αζίζι-Καλατζή, Ζώνιου Σιδέρη&Βλάχου, 2011:49) Η διαφορετικότητα μπορεί να εμφανιστεί με διάφορες μορφές, πολλές από τις οποίες δεν είναι εξ ίσου ορατές. Η Δραγώνα (2007:3)ορίζει τη σχολική τάξη ως «συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία».

Παρά το γεγονός ότι η παγκοσμιοποίηση επιφέρει μορφές ομογενοποίησης και τυποποίησης, ωστόσο η ανθρώπινη δημιουργικότητα συνεχίζει να παράγει νέες μορφές διαφορετικότητας αντιμαχόμενη διαχρονικά την απόλυτη ομοιογένεια(UNESCO, 2009: 27) Στο σχετικό νόμο για την ετερότητα και την καταπολέμηση των διακρίσεων, η Ευρωπαϊκή Ένωση αναφέρεται σε διακρίσεις με βάση την φυλετική ή εθνική καταγωγή, τη θρησκεία, τις αναπηρίες, το σεξουαλικό προσανατολισμό, την ηλικία τις πεποιθήσεις και το φύλο. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Άλκηστις, 2008 :113)για να περιγράψει το φαινόμενο της διαρκούς “διαφοροποίησης” ενός ατόμου που είναι εμφανώς διαφορετικό όσον αφορά τη σωματική του κατασκευή (χρώμα δέρματος, ύψος, αναπηρία κ.λπ.) χρησιμοποιεί τον όρο “ορατή διαφορετικότητα”.

2.5 ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΤΙΓΜΑ

Με τον όρο ‘στίγμα’, ο Γκόφμαν αναφέρεται σε γνωρίσματα βαθιά απαξιωτικά και εξευτελιστικά- πάντα σύμφωνα με τα ισχύοντα κοινωνικά κριτήρια- σε ανεπιθύμητες μορφές διαφορετικότητας τόσο καθοριστικές για το είδος της κοινωνικής ταυτότητας που αποδίδεται στο άτομο ώστε αυτό να καθίσταται «μη ανθρώπινο».

Οι στιγματισμένοι καταλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα δυσχερών θέσεων: πρόκειται για άτομα με σωματικές αναπηρίες, δύσφορους, παραμορφωμένους, χρόνια πάσχοντες, πρώην ψυχοπαθείς, πρώην καταδίκους, αλκοολικούς, ναρκομανείς, ομοφυλόφιλους, πόρνες, προαγωγούς, αγράμματους, μέλη εθνικών και θρησκευτικών μειονοτήτων, όπως οι μαύροι και οι Εβραίοι, άτομα χαμηλών κοινωνικών τάξεων, άτομα με ακραία πολιτική συμπεριφορά, άτομα με ιδιαίζουσα προφορά. Όλοι παρεκκλίνουν κοινωνικά για το λόγο ότι παρά τις μεταξύ τους διαφορές, καταπατούν τα ισχύοντα κυρίαρχα κανονιστικά πρότυπα περί ταυτότητας και ανατρέπουν τις προσδοκίες των υπολοίπων μετεχόντων στην αλληλεπίδραση προς τα γνωρίσματα που θα έπρεπε να κατέχουν. Αυτού του είδους η παρέκκλιση συνιστά τη βασική αιτιολογία για την κοινωνική τους περιθωριοποίηση, τη συρρίκνωση της ανθρώπινης ιδιότητας τους και τον περιορισμό των ευκαιριών στη ζωή τους.

Σε γενικές γραμμές λοιπόν το στίγμα οφείλεται σε σωματικές ατέλειες, σε ατέλειες χαρακτήρα και τέλος σε ατέλειες συνυφασμένες με τη φυλή, το φύλο, τη θρησκεία και την εθνότητα. Και τα τρία αυτά είδη στίγματος, αφορούν ένα σύστημα αξιολόγησης που στηρίζεται σε αρκετά διαφορετικά μεταξύ τους γνωρίσματα: επίκτητα (σωματικά, νοητικά, πολιτισμικά) ή εκ γενετής, μόνιμα ή προσωρινά. Ωστόσο σε κάθε περίπτωση, τόσο η έννοια του στίγματος όσο και ο χαρακτηρισμός ενός γνωρίσματος ως στιγματικού και απαξιωτικού δεν είναι ούτε φυσικά ούτε εγγενή. Υπό την έννοια αυτή το στίγμα προσεγγίζεται ως κοινωνική κατασκευή : η κοινωνία επινοεί κατηγορίες, καθιερώνει τα μέσα κατάταξης των ατόμων σε αυτές και αποδίδει συγκεκριμένες σημασίες σε ένα συγκεκριμένο φάσμα γνωρισμάτων καθορίζοντας κάποια ως φυσιολογικά και συνηθισμένα και άλλα ως αφύσικα και απαξιωτικά.

Δεδομένου ότι το στιγματισμένο άτομο στην κοινωνία μας αποκτά κριτήρια ταυτότητας τα οποία εφαρμόζει στον εαυτό του παρά την αδυναμία του να συμμορφωθεί με αυτά, αναπόφευκτο είναι να νιώθει κάποια αμφιθυμία για τον εαυτό του. Ορισμένες εκφράσεις αυτής της αμφιθυμίας έχουν ήδη περιγραφεί σε συνάρτηση με τις διακυμάνσεις στην αναγνώριση και τη σχέση που αποκαθιστά το άτομο προς τους στιγματισμένους συντρόφους του. Κι άλλες εκφράσεις μπορούν να αναφερθούν. Ο στιγματισμένος έχει μια τάση να στρωματοποιεί τους «δικούς του» ανάλογα με το βαθμό ορατότητας και παρείσφρησης του στίγματός τους. Μπορεί λοιπόν να υιοθετήσει, σε σχέση με όσους είναι πιο εμφανώς στιγματισμένοι απ' αυτόν, τη στάση που υιοθετούν οι φυσιολογικοί απέναντί του. Έτσι, οι βαρήκοι βλέπουν ανεπιφύλακτα τον εαυτό τους ως κάθε άλλο παρά κωφό κι εκείνοι με ελαττωματική όραση ως κάθε άλλο παρά τυφλό.

Στη σύνδεση ή το διαχωρισμό του από τους πιο εμφανώς στιγματισμένους συντρόφους του, η διακύμανση της αναγνώρισης που πετυχαίνει το άτομο υπογραμμίζεται με τον πιο έντονο τρόπο. Συνδεδεμένο με αυτό το αποκαλυπτικό για τον εαυτό είδος στρωματοποίησης είναι το ζήτημα των κοινωνικών συμμαχιών, δηλαδή το αν η επιλογή φίλων, συντρόφων και συζύγου γίνεται μέσα από τη δική του ομάδα ή ξεπερνάει τη «διαχωριστική γραμμή». Ένα τυφλό κορίτσι θέτει το ζήτημα:

«Κάποτε -μερικά χρόνια πριν πίστευα ότι σαφώς προτιμούσα να βγαίνω έξω με έναν άνδρα που έβλεπε παρά με έναν τυφλό. Όμως, κατά καιρούς είχα διάφορους συντρόφους και σιγά-σιγά η γνώμη μου πάνω σ' αυτό έχει αλλάξει. Εκτιμώ την κατανόηση του τυφλού προς τον τυφλό και μπορώ τώρα να σεβαστώ έναν τυφλό άνδρα για τις δικές του αρετές και να είμαι ευχαριστημένη για την κατανόηση που μπορεί να μου προσφέρει.(6).Μερικοί από τους φίλους μου βλέπουν και άλλοι είναι τυφλοί. Κατά κάποιο τρόπο, έτσι μου φαίνεται ότι θα έπρεπε να είναι τα πράγματα - δεν μπορώ να καταλάβω γιατί να ρυθμίσει κανείς τις ανθρώπινες σχέσεις αποκλειστικά με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο.»

Ενδεχομένως, όσο πιο πολύ συνδέεται το άτομο με φυσιολογικούς τόσο περισσότερο βλέπει τον εαυτό του με μη στιγματικούς όρους, αν και υπάρχουν πλαίσια όπου φαίνεται να ισχύει το αντίθετο. Είτε είναι στενά συνδεδεμένο με τους όμοιους του είτε όχι, το στιγματισμένο άτομο μπορεί να επιδείξει αμφιθυμία ως προς την ταυτότητα όταν δει εκ του σύνεγγυς τους ομοίους του να συμπεριφέρονται με στερεότυπο τρόπο, επιδεικνύοντας φανταχτερά ή αξιολύπητα τα αρνητικά χαρακτηριστικά που τους αποδίδονται. Το θέαμα μπορεί να τον απωθήσει αφού εν τέλει στηρίζει τα κανονιστικά πρότυπα της ευρύτερης κοινωνίας, αλλά η κοινωνική και ψυχολογική του ταύτιση με αυτούς τους παραβάτες τον κρατά κοντά σε ό,τι τον απωθεί, μετατρέποντας την αποστροφή του σε ντροπή και στη συνέχεια μετατρέποντας την ίδια την ντροπή του σε κάτι για το οποίο ντρέπεται.

Κοντολογίς, δεν μπορεί ούτε να εναγκαλισθεί την ομάδα του ούτε να την αφήσει. Η φράση «φροντίδα για ενδοομαδική κάθαρση» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις προσπάθειες των στιγματισμένων, όχι μόνο να «κανονικοποιήσουν» τη δική τους συμπεριφορά, αλλά και να ξεπλύνουν τη συμπεριφορά των άλλων μελών της ομάδας. Αυτή η αμφιθυμία φαίνεται πως απαντά πιο έντονα στη διαδικασία του «πλησιάζματος», όταν δηλαδή το άτομο έρχεται κοντά σε έναν ανεπιθύμητο όμοιό του, ενόσω είναι «μαζί» με έναν φυσιολογικό.

Αναμενόμενο είναι ότι αυτή η αμφιθυμία ως προς την ταυτότητα βρίσκει οργανωμένη έκφραση στα γραπτά, προφορικά, δραματοποιημένα ή με οποιονδήποτε άλλο τρόπο παρουσιασμένα υλικά εκπροσώπων της ομάδας. Κατά συνέπεια, στο χιούμορ των στιγματισμένων, όπως αυτό δημοσιεύεται ή παίζεται

στο θέατρο, υπάρχει ένας ιδιαίτερος τύπος ειρωνείας. Γελοιογραφίες, αστεία και λαϊκές διηγήσεις εκθέτουν με ελαφρότητα την αδυναμία ενός στερεοτυπικού μέλους της κατηγορίας, την ίδια στιγμή που αυτός ο ημίηρωας εμφανίζεται να υπερισχύει έντεχνα απέναντι σ' έναν φυσιολογικό με ιδιαίτερο κύρος. Οι σοβαρές δημιουργίες εκπροσώπων της κατηγορίας μπορεί να φανερώνουν παρόμοια αμφιθυμία, αποκαλύπτοντας μια παρόμοια αποξένωση του εαυτού.

Ο Γκόφμαν προσδιορίζει την ανάγκη να προσδιοριστεί η κοινωνιολογία της παρέκκλισης ως ξεχωριστό πεδίο μελέτης, υπογραμμίζοντας ότι το συγκεκριμένο αντικείμενο φαίνεται να μην είναι παρά δημιούργημα των ίδιων των κοινωνιολόγων (Manning, 1992, 92. Waksler, 1989,13). Όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται στο τελευταίο κεφάλαιο του Στίγματος: « Όπως ακριβώς υπάρχουν ιατρογενείς διαταραχές, αποτέλεσμα της δουλειάς που κάνουν οι γιατροί(πράγμα που τους δίνει στη συνέχεια ακόμη περισσότερη δουλειά), έτσι υπάρχουν και κατηγορίες ανθρώπων που δημιουργούνται από τους μελετητές της κοινωνίας κι έπειτα μελετώνται απ' αυτούς.» Από την άλλη πλευρά όμως, και παρά το γεγονός ότι υποστηρίζει ότι οι περισσότεροι παρεκκλίνοντες δύσκολα μπορούν να συστήσουν ένα ομοιογενές σύνολο που απαιτεί ειδική μελέτη, πιστεύει και αποδεικνύει εμπράκτως , ότι ορισμένες κατηγορίες παρεκκλινόντων είναι δυνατόν να αποτελέσουν ενδιαφέρουσες κατηγορίες μελέτης(Manning, 1992, 97)

Με αυτή την έννοια, η κατηγοριοποίηση διαφόρων μορφών καταπάτησης κανόνων καθώς και των ποικίλων λόγων που οδηγούν στην καταπάτησή τους, συνιστά για τον Γκόφμαν ένα ενδιαφέρον ζήτημα για την κοινωνιολογία της παρέκκλισης. Ο ίδιος μάλιστα εντοπίζει και μελετά δυο παρεκκλίνουσες ομάδες : τους στιγματισμένους(Το Στίγμα) και τους ψυχασθενείς (στο Asylums, 1961. Ελλ εκδ: Άσυλα) . Αν και οι δυο αυτές κατηγορίες φαίνεται να έχουν ελάχιστα κοινά μεταξύ τους, μοιράζονται τον ίδιο παρονομαστή : και οι δύο καταπατούν κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς. Τόσο στιγματισμένοι όσο και οι ψυχασθενείς αδυνατούν να ανταποκριθούν στα δεδομένα και προβλέψιμα στοιχεία της καθημερινής ζωής και τα κανονιστικά πρότυπα που τη διέπουν . Η αδυναμία αυτή έχει σοβαρές συνέπειες για την κοινωνική ταυτότητα που αποδίδεται τόσο στον στιγματισμένο όσο και στον ψυχοπαθή.

Ο Γκόφμαν δεν περιορίζει την μελέτη του στο μακροκοινωνιολογικό επίπεδο αλλά επιχειρεί να διαπλέξει την μικροκοινωνιολογία της καθημερινότητας με στοιχεία της κοινωνικής δομής. Το Στίγμα αναλύει διεξοδικά τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές πρακτικές κατηγοριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού διαχέονται, εγγράφονται και διατηρούνται στις άτυπες καθημερινές συναντήσεις.

Παράλληλα όμως ο Γκόφμαν εισάγει στις κοινωνικές συναντήσεις μεταβλητές όπως το φύλο, η φυλή, η κοινωνική τάξη, η εθνότητα, η γλώσσα, η θρησκεία, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η σωματική αρτιμέλεια και η υγεία(σωματική και ψυχική) θεωρώντας ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες επινόησης και συγκρότησης κοινωνικών κατηγοριών : τα μέλη τους παρατηρούνται, κρίνονται, αξιολογούνται και κατατάσσονται σε ιεραρχικές βαθμίδες σύμφωνα με τον βαθμό απόκλισης τους από τα εκάστοτε κανονιστικά πρότυπα και τις απορρέουσες από αυτά κοινωνικές προβλέψεις και προσδοκίες.

2.6 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΤΙΚΕΤΑΣ

Από την άλλη πλευρά, οι Thomas (1928), Lemert (1951 & 1972), Becker (1963), Kitsuse (1964), Rosenthal & Jacobson (1968), Douglas (1971 & 1972), Gove (1975), D. Hargreaves (1976) επιδιώκοντας να ερμηνεύσουν με κοινωνιολογικούς όρους την αποκλίνουσα συμπεριφορά, αξιοποίησαν θέσεις της θεωρίας της συμβολικής αλληλόδρασης. Έτσι, προέκυψε η θεωρία της κοινωνικής ετικέτας, η οποία επιχειρεί να ερμηνεύσει τις συνέπειες που προκαλούν οι κρίσεις και οι χαρακτηρισμοί που διατυπώνονται και αποδίδονται σε πρόσωπα κατά τη διάρκεια της αλληλόδρασης. Η θεωρία της κοινωνικής ετικέτας, στην οποία μπορούν να ενταχθούν και οι απόψεις που έχουν διατυπωθεί στο πλαίσιο της έννοιας της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, βρίσκει ευρύτατο πεδίο εφαρμογής στην εκπαίδευση, αφού οι χαρακτηρισμοί που διατυπώνονται και αποδίδονται στους μαθητές δημιουργούν σημαντικές συνέπειες, τόσο στην επίδοσή τους, όσο και στην γενικότερη συμπεριφορά τους.

Ο Rist (1977) τονίζει ότι αυτοί που θέλουν να χρησιμοποιήσουν την θεωρία της ετικέτας πρέπει να μελετήσουν πώς και γιατί διατυπώνονται από κάποιους αρνητικά φορτισμένοι χαρακτηρισμοί για άλλα άτομα. Είναι γνωστό ότι οι χαρακτηρισμοί αυτοί επικολλώνται ως ετικέτες στα άτομα που αναφέρονται και, συνήθως δημιουργούν προβλήματα σ' αυτά. Ο D. Hargreaves (1976), στο έργο

του « Reactions to Labelling», υποστηρίζει ότι η θεωρία της κοινωνικής ετικέτας, η οποία ορίζει καταστάσεις απόκλισης, απαιτεί την αλληλόδραση μεταξύ του ατόμου που επικολλά την ετικέτα και του ατόμου που διενεργεί πράξεις οι οποίες υποτίθεται ότι «παραβαίνουν» κάποιον κανόνα και χαρακτηρίζεται αποκλίνουσες.

Ο Hargreaves (1976) υποστηρίζει ότι ο χαρακτηριζόμενος ως αποκλίνων μαθητής δεν σημαίνει ότι θα αποδεχθεί το χαρακτηρισμό ως σωστό και δίκαιο και ότι χωρίς αντιδράσεις θα προχωρήσει στο δεύτερο επίπεδο της απόκλισης, μεγιστοποιώντας το πρόβλημα. Παράλληλα τονίζει ότι η ένταση και η έκταση των αντιδράσεων των μαθητών δεν είναι κοινωνικά ουδέτερη. Συνήθως, αντιδρούν περισσότερο οι μαθητές που προέρχονται από τα μεσαία και άνω κοινωνικά στρώματα, οι οποίοι δεν αποδέχονται εύκολα το χαρακτηρισμό και την ετικέτα που επιχειρείται να τους επικολληθεί. Όμως, σε πολλές περιπτώσεις, ο οποιοσδήποτε μαθητής μπορεί να αποδεχτεί την ετικέτα και να υποστεί τις σοβαρές συνέπειες που η συγκεκριμένη αποδοχή προκαλεί. Επιχειρεί να μελετήσει και τις συνέπειες της επικόλλησης κοινωνικής ετικέτας.

Έτσι, στην ίδια γραμμή με τους Lemert (1951) και Gove (1975), υποστηρίζει ότι, στην περίπτωση τελικής αποδοχής της ετικέτας, ο μαθητής οδηγείται στην ονομαζόμενη «δευτερεύουσα απόκλιση», με πολύ πιο σοβαρές συνέπειες για τον ίδιο. Η «δευτερεύουσα απόκλιση», δεν αφήνει στο μαθητή πολλά περιθώρια αποκατάστασης. Αντίθετα, στην περίπτωση της πρωτογενούς απόκλισης υπάρχουν περιθώρια για αποκατάσταση ή «ομαλοποίηση» ή «ουδετεροποίηση», όπως ονομάζει ο Hargreaves. Υπάρχουν αρκετές τεχνικές ομαλοποίησης. Σε κάθε περίπτωση, η ομαλοποίηση μπορεί να επιτευχθεί με την άρνηση ή την δικαιολόγηση της απόκλισης. Παράλληλα, τονίζει ότι, σε πολλές περιπτώσεις η επικόλληση κοινωνικής ετικέτας έχει τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού ελέγχου και λειτουργεί θετικά, αφού αποτρέπει τα άτομα από πράξεις, οι οποίες μπορεί να χαρακτηριστούν αποκλίνουσες.

Τελικά, ο Hargreaves συμπεραίνει ότι ο χαρακτηρισμός μιας ενέργειας ως αποκλίνουσας μπορεί να έχει τρία πιθανά αποτελέσματα :Πρώτον, μπορεί να λειτουργεί θετικά και να αποτρέπει τα άτομα από ενέργειες που θεωρούνται αποκλίνουσες. Δεύτερον, μπορεί να λειτουργήσει μόνο ως πρωτογενής απόκλιση, η οποία μπορεί να «ομαλοποιηθεί», τόσο με τις αναμενόμενες αντιδράσεις των

ατόμων που έχουν δεχθεί το χαρακτηρισμό, όσο και με τις κατάλληλες τεχνικές «ομαλοποίησης». Τρίτον, μπορεί να λειτουργήσει ως «δευτερογενής απόκλιση» και να διευρύνει το πρόβλημα. Ο Becker (1963), συμμαρτίζεται μια μόνο άποψη από αυτές που υποστήριξε ο Hargreaves και τονίζει ότι η ετικέτα αποκτά μονιμότερα χαρακτηριστικά, όταν ο χαρακτηρισμένος ως αποκλίνων αποδεχθεί το χαρακτηρισμό και συνδεθεί με κάποια ευρύτερη ομάδα αποκλινόντων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 :Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ

3.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗΣ

Σύμφωνα με τους Dijk, Γκότοβο και Τσιάκαλο, «οι προκαταλήψεις είναι σταθερά αρνητικές στάσεις έναντι ομάδων ή ατόμων μιας ομάδας. Δεν βασίζονται συχνά στην εμπειρία του ατόμου, αλλά μεταδίδονται μέσω της κοινωνικοποίησης του (οικογένεια, σχολείο, παρέες συνομηλίκων, μέσα μαζικής επικοινωνίας, θρησκεία, διάφορα περιβάλλοντα στα οποία εντάσσεται κατά καιρούς το άτομο). Δημιουργούνται στη δομή της σκέψης και της μάθησης όλων των ανθρώπων (Van Dijk, 1993·Γκότοβος, 2011·Τσιάκαλος, 2011), ωστόσο οι αδύναμες προσωπικότητες διακατέχονται ιδιαίτερα από αυτές» (Bergmann, 2001).

Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό του Allport η «προκατάληψη» απορρέει από λανθασμένες γενικεύσεις και έχει ως αντικείμενο την απαξίωση του «άλλου» (Allport, G.W, Koenl 1971). Στη γνωστική ψυχολογία οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα ορίζονται ως γνωστικά σχήματα υπεραπλουστευμένης και γενικεύσιμης αναπαράστασης του «άλλου» και ερμηνεύονται ως αποτελέσματα μειωμένης ικανότητας των υποκειμένων να επεξεργαστούν τον όγκο των πληροφοριών που δέχονται από το περιβάλλον τους. Οι προκαταλήψεις υποβιβάζουν την ποικιλότητα των γνωρισμάτων μιας κοινωνικής ομάδας σε απλουστευτικές κατηγορίες και λειτουργούν έτσι ως μέσα προσανατολισμού σ' έναν κοινωνικό χώρο που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα. Στη διάδοση της άποψης ότι οι προκαταλήψεις αποτελούν εγγενές γνώρισμα ενός συγκεκριμένου τύπου προσωπικότητας, συνέβαλαν ιδιαίτερα οι έρευνες του Adorno και της ομάδας του (Adorno, T.W. 1983).

Η αναγνώριση των προκαταλήψεων εξαρτάται από την ικανότητα και την προθυμία να εξεταστούν με ορθολογισμό οι ατομικές κρίσεις και αξιολογήσεις, η δικαιοσύνη και ο ανθρωπισμός και, αν είναι δυνατόν, να συμπεριληφθούν και διαφορετικές προοπτικές, επειδή κάποιος συνήθως είναι απόλυτα πεπεισμένος για τις «δικές του» προκαταλήψεις, ειδικά όταν αφορούν σημαντικά γνωρίσματα του εαυτού του ή της ομάδας του. Η προκατάληψη ορίζεται στην ψυχολογία ως αρνητική στάση απέναντι σ' ένα συγκεκριμένο άτομο ή σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα.

Ο όρος προκατάληψη καθορίζεται κυρίως από το κανονιστικό και ηθικό του περιεχόμενο (Bergmann, 2001). Κατά συνέπεια, οι προκαταλήψεις δεν διαφέρουν από άλλες στάσεις, εξαιτίας της συγκεκριμένης, εμπειροχομένης ποιότητας, αλλά εξαιτίας του κοινωνικού ανεπιθύμητού τους. Έτσι, οι προκαταλήψεις εμφανίζονται μόνο ως κοινωνικές κρίσεις που παραβιάζουν αναγνωρισμένες ανθρώπινες αξίες, με βάση τις αρχές των:

- Ορθολογισμού: δηλαδή παραβιάζουν την εντολή να κρίνει κανείς τους άλλους ανθρώπους μόνο επί τη βάση μιας πιθανής, ασφαλούς και αποδεδειγμένα επαρκούς γνώσης. Οι προκαταλήψεις παραβιάζουν αυτήν την αρχή του ορθολογισμού μέσα από φευγαλέες αποφάσεις, χωρίς ακριβή γνώση των πραγματικών περιστατικών, από άκαμπτη, δογματική προσήλωση σε εσφαλμένες κρίσεις, κατά τις οποίες δεν αναγνωρίζονται αδιάσειστα αντεπιχειρήματα, καθώς και από ψευδείς γενικεύσεις που περιλαμβάνουν μεμονωμένες περιπτώσεις σε γενική ισχύ.
- Δικαιοσύνης (ισότητας): δηλαδή αντιμετωπίζουν ανθρώπους ή ομάδες ανθρώπων άνισα: η «δική μου» ομάδα αξιολογείται με διαφορετικούς κανόνες από άλλες ομάδες. Οι προκαταλήψεις μπορεί να προσπερνούν μια δίκαιη εξέταση των ιδιαίτερων συνθηκών σύμφωνα με την οποία τα μέλη των άλλων ομάδων παρουσιάζουν ορισμένα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές.
- Ανθρωπισμού: δηλαδή χαρακτηρίζονται από αδιαλλαξία και απόρριψη του άλλου ως συνανθρώπου και ατόμου, δεν έχουν το στοιχείο της ενσυναίσθησης (Bergmann, 2001).

Ο παραπάνω ορισμός, ο οποίος περιλαμβάνει αυτές τις πτυχές του «κοινωνικά ανεπιθύμητου», περιορίζει την έννοια της προκατάληψης με δύο τρόπους: περικλείει μόνο αρνητικές στάσεις (αν και θετικές γενικεύσεις ενδέχεται να είναι λανθασμένες, όπως για παράδειγμα «Οι Έλληνες είναι έξυπνοι») και αναφέρεται μόνο σε στάσεις

απέναντι σε ανθρώπους, ειδικότερα απέναντι σε ανθρώπινες ομάδες. Έτσι, οι προκαταλήψεις είναι σταθερά αρνητικές στάσεις απέναντι σε μια άλλη ομάδα ή ένα άτομο, που θεωρείται μέλος αυτής της ομάδας. Εξαιτίας αυτού του κανονιστικού περιεχομένου, οι προκαταλήψεις δεν είναι απόλυτες, αλλά είναι δυνατό να ορίζονται μόνο σε σχέση με τον καθορισμό ενός υπάρχοντος συστήματος αξιών, δηλαδή ως απόκλιση από τις γνώσεις και τα ηθικά πρότυπα μιας κοινωνίας.

3.2 Η ΑΛΛΑΓΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗ» ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ

Το σύνολο των προκαταλήψεων έχει αλλάξει κατά την πορεία της ιστορίας και είναι διαφορετικό, ανάλογα με τις κοινωνικές ομάδες, τα κοινωνικά στρώματα, τις εθνοτικές ομάδες και τις θρησκευτικές κοινότητες. Ό,τι θεωρείται φαιδρή προκατάληψη σήμερα (για παράδειγμα, η πίστη στη μαγεία), ήταν κάποτε μια από τις αναμφισβήτητες βεβαιότητες της εκκλησίας, της επιστήμης και του δημόσιου βίου (Bergmann, 2001). Υποθέτοντας, επίσης, ότι υπάρχουν και στο παρόν έντονες διαφορές στο επίπεδο των γνώσεων και στις αντιλήψεις για δικαιοσύνη, ανεκτικότητα και αλληλεγγύη μεταξύ γενεών, κοινωνικών στρωμάτων, θρησκευτικών κοινοτήτων, εθνοτικών και εθνικών ομάδων, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι συχνά αποτελεί αντικείμενο συζήτησης το ερώτημα αν οι προκαταλήψεις θεωρούνται έγκυρες περιγραφές μιας ομάδας (στερεότυπο), σωστές ή λανθασμένες, δίκαιες ή άδικες, ανθρώπινες ή απάνθρωπες.

Αυτό οδηγεί στο πρόβλημα που όλοι γνωρίζουν, όταν προβάλλεται το επιχείρημα περί «προκαταλήψεων» (Bergmann, 2001). Καθένας, δηλαδή, παραθέτει παραδείγματα, καταθέτει εμπειρίες ή διηγείται ιστορίες, υποστηρίζοντας την άποψή του, όπως για παράδειγμα: «Γνωρίζω Αλβανούς που δεν θέλουν να μάθουν ελληνικά, δεν ...», προκειμένου να αποδειχτεί η γενικευμένη κρίση ότι «οι Αλβανοί δεν θέλουν καθόλου να ενταχθούν». Επειδή οι προκαταλήψεις είναι στενά συνδεδεμένες με τη θετική εικόνα του εαυτού, με την ιδιοτέλεια και την ομάδα των συγκρούσεων, συνήθως δεν υπάρχει τρίτη «αντικειμενική» αρχή, έτσι ώστε η αλήθεια των αποφάσεων παραμένει συζητήσιμη (Bergmann, 2001).

3.3 ΑΙΤΙΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΩΝ

Ο Adorno, στήριξε στη δεκαετία του '50 ότι οι αιτίες για φαινόμενα προκατάληψης πρέπει να αναζητηθούν στον «αυταρχικό χαρακτήρα». Στα βασικά

γνωρίσματα αυτού του χαρακτήρα ανήκουν η αυστηρή προσήλωση σε κανόνες, αρχές, καθώς και η παθολογική αναζήτηση και εξάρτηση από καθοδηγητές. Οι αιτίες που οδηγούν στη δόμηση του αυταρχικού χαρακτήρα ανιχνεύονται στο οικογενειακό περιβάλλον και ειδικότερα στον αυταρχικό τρόπο αγωγής, όπως αυτός εκφράζεται κυρίως μέσα από τις απαιτήσεις του πατέρα για υπακοή, υποταγή, τάξη και καταπίεση της σεξουαλικότητας. Μέσα από την ταύτιση με τον «καταπιεστή πατέρα» προσπαθούν να αποφύγουν την τιμωρία και να κερδίσουν την εύνοιά του. Η ταύτιση με τον «θύτη» εμποδίζει τα παιδιά να εκφράσουν την επιθετικότητά τους απέναντι στους γονείς τους. Για το λόγο αυτό αναζητούν «εναλλακτικούς» στόχους. Αντικείμενα της επιθετικότητάς τους γίνονται συνήθως άτομα τα οποία θεωρούνται «ανίσχυρα» ή «κατώτερα», όπως για παράδειγμα τα μέλη των μειονοτικών ομάδων.

Σύμφωνα με τον Adorno, η ψυχική δομή μιας τέτοιας προσωπικότητας χαρακτηρίζεται από ισχυρές τάσεις εθνοκεντρισμού τόσο στη σκέψη, όσο και στη δράση. Οι προκαταλήψεις αναφέρονται στην αρνητική συμπεριφορά προς κάποια ομάδα ή προς μέλη κάποιας ομάδας (Stangor, 2009:2). Ο Allport (1954/ 1979:49-51) συνοψίζει την Κλίμακα της Προκατάληψης σε τρεις βαθμούς απορριπτικής συμπεριφοράς, από τη λιγότερο στην περισσότερο ενεργητική:

1.Αρνητική φρασεολογία (antilocution): ανέκδοτα σε βάρος μειονοτήτων, υποτιμητικά σχόλια, υποτιμητικά επίθετα, δημιουργία αρνητικών στερεοτύπων και εικόνων.

2. Διακρίσεις και διαχωρισμός (discrimination, segregation):

διάκριση υφίσταται όταν σε κάποιο άτομο ή ομάδα δεν παρέχεται ίση μεταχείριση την οποία επιθυμούν. Μέσα διάκρισης είναι οι περιοριστικές ρήτρες, το μποϋκοτάζ, πιέσεις σε επίπεδο γειτονιάς, ο νομικός διαχωρισμός, οι συμφωνίες κυρίων. Ο διαχωρισμός είναι μια μορφή διάκρισης που συγκροτεί κάποιου είδους σαφούς οριοθέτηση και προβάλλει τη μειονεκτική θέση της εξω-ομάδας.

3. Σωματικές επιθέσεις και εξολόθρευση (physical attack, extermination):

Άσκηση ή απειλή άσκησης βίας, λιντσαρίσματα, πογκρόμ, γενοκτονίες.

Σύμφωνα με τους Hogg & Vaughan (2010), οι εντυπώσεις που σχηματίζουμε για τους άλλους, επηρεάζονται από:

α) την εξωτερική εμφάνιση του άλλου, η οποία δημιουργεί άμεσες κρίσεις σχετικά με το κατά πόσο βρίσκουμε κάποιον εμφανισιακά ελκυστικό ή όχι.

β) τα στερεότυπα, δηλαδή ευρέως αποδεκτές παραδοχές για τις προσωπικότητες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ανθρώπων με βάση την υπαγωγή σε μία ομάδα: για παράδειγμα με βάση τις σωματικές και φυσικές ικανότητες, την προσωπικότητα, τη φυλή, την εθνικότητα, την θρησκεία, το φύλο, τις ιδεολογικές ή πολιτικές αντιλήψεις, το σεξουαλικό προσανατολισμό, την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση και την ηλικία. Η κοινωνική ένταξη προσδίδει ταυτότητα στα μέλη των κοινωνικών ομάδων και διαμορφώνει σταθερά κριτήρια, σχετικά με το κατά πόσο κάποιος είναι ικανός, κακός, φιλικός, ευφυής, πρόθυμος να βοηθήσει, κτλ. που επηρεάζουν την στάση και τις προσδοκίες μας απέναντι του. Δημιουργούνται, έτσι, γνωστικά σχήματα για τα πρότυπα κοινωνικών κατηγοριών (λευκοί, μαύροι, άτομα με ειδικές ανάγκες, μετανάστες, υγιείς, ασθενείς) των μελών μίας κοινωνίας,

γ) την προκατάληψη, που συνήθως χαρακτηρίζει την επιφυλακτική, καχύποπτη και υποτιμητική συμπεριφορά των μελών μίας κοινωνικής ομάδας προς τα μέλη μίας άλλης. Ουσιαστικά ως προκατάληψη ορίζεται « το να κατέχει κανείς υποτιμητικές, κοινωνικές στάσεις ή γνωστικές απόψεις, η έκφραση αρνητικών αισθημάτων ή η εκδήλωση εχθρικής συμπεριφοράς προς τα μέλη μίας ομάδας, επειδή συμβαίνει να έχουν την ιδιότητα του μέλους της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας» (Λαμπρίδης,2004).

δ) τη σύγκριση του εαυτού με τους άλλους ανθρώπους, αναζητώντας όμοιους και διαφορετικούς.

3.4 ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗ ΑΠΟ ΤΗ ΜΕΡΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Από πολύ νωρίς, το άτομο ανάλογα με το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται αποκτά κοινωνική ταυτότητα, αυτοαντίληψη και αυτοεικόνα που επιτρέπουν την υιοθέτηση κοινωνικών προτύπων, σκέψης και συμπεριφοράς ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκουν. Μέσω της αξιολόγησης των χαρακτηριστικών του εαυτού και των άλλων διαμορφώνουν πεποιθήσεις σχετικά με το τι είναι διαφορετικό και φορτίζουν την έννοια της διαφορετικότητας θετικά ή αρνητικά. Τα παιδιά, προκειμένου να προβούν σε λήψη αποφάσεων αποκλεισμού για κάποιες κατηγορίες,

βασίζονται σε σαφή στερεότυπα ενώ για άλλες κατηγορίες οι προκαταλήψεις των παιδιών είναι πιο έμμεσες (Killen & Rutland, 2011: 60).

Σύμφωνα με έρευνες (ό.π.61), καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν την αίσθηση της κοινωνικής ταύτισης με μια ομάδα ,δημιουργείται και το κίνητρο υπεράσπισης και υποστήριξης της μοναδικότητας της έσω-ομάδας μέσα από προκατάληψη υπέρ της ομάδας αυτής. Αυτές οι συμπεριφορές , υπό ορισμένες συνθήκες και σε διαφορετικές αναπτυξιακές περιόδους, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση προκαταλήψεων προς κάποια άτομα ή εξωομάδες που συχνά οδηγούν σε κοινωνικό αποκλεισμό. Σύμφωνα με τις φάσεις για την ανάπτυξη εθνικής προτίμησης και προκατάληψης του Nesdale(2004 στο Killen & Rutland, 2011: 65) «στα παιδιά άνω των επτά ετών η ανάπτυξη των αρνητικών αξιολογήσεων της έξω -ομάδας εξαρτάται από τρεις βασικούς παράγοντες: το πόσο ισχυρή είναι η εθνική τους ταυτότητα, το κατά πόσο η έξω-ομάδα γίνεται αντιληπτή ως απειλή και το αν η έσω-ομάδα ενθαρρύνει την επιφυλακτικότητα ως προς τις εξωομάδες. Όσο πιο ισχυρή είναι η ταύτιση του παιδιού με την έσω-ομάδα τόσο περισσότερο αφομοιώνονται ή και χρησιμοποιούνται οι νόρμες και τα στερεότυπα της έσω-ομάδας για τη διαμόρφωση συμπεριφορών προς άλλα άτομα και ομάδες.»

Οι προκαταλήψεις των παιδιών έχουν συχνά ως στόχαστρο τις διαφορές των φύλων (αγόρια, κορίτσια), την εθνική προέλευση (Τσιγγάνους, μετανάστες) και τη σωματική κατασκευή (Fiske, 2004), αποδίδοντάς στα «θύματα» χαρακτηρισμούς, όπως βρωμιάρης, καβγατζής, τεμπέλης, άρρωστος, προβληματικός και εκφράζουν αυτές τις προκαταλήψεις με εκφράσεις, όπως: «Τα αγόρια δεν παίζουν με κούκλες», «Τα κορίτσια δεν είναι δυνατά», «Είσαι πολύ χοντρός και δεν μπορείς να τρέξεις. Δε σε θέλουμε στη δική μας ομάδα!», «Δεν μπορείς να έρθεις μαζί μας! Παίζουμε μόνο Ελληνόπουλα.» και αυτή είναι η πιο συχνή μορφή προκατάληψης των μικρών παιδιών (Hawkins, 2007).

3.5 Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΠΟΥ ΑΣΚΕΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Σύμφωνα με τον Λαμπρίδη, « η κοινωνία επιδρά στο άτομο σε επίπεδο γνωστικό και συμπεριφορικό. Από τη μία, δημιουργεί πεποιθήσεις και αντιλήψεις (κοινωνικές

αναπαραστάσεις), σχετικά με το τι είναι διαφορετικό, κοινωνικά αποδεκτό, φυσιολογικό και υγιές. Από την άλλη, στο επίπεδο της συμπεριφοράς διαμορφώνει στάσεις, που ουσιαστικά προσδιορίζουν την πρόθεση για δράση του ατόμου απέναντι σε μία συγκριμένη κοινωνική συνθήκη, ένα πρόσωπο ή μία ομάδα» (Λαμπρίδης, 2004). Κατά συνέπεια, ένα άτομο γίνεται φορέας ενός δομημένου συστήματος απόψεων κοινωνικά συμβεβλημένων και επιδιώκει να δράσει με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους, προκειμένου να γίνει αρεστό και να ενταχθεί στο πλαίσιο μίας κοινωνικής ομάδας με παρόμοια χαρακτηριστικά.

Παρόμοια άποψη εκφέρει και ο Goffman (2001), ότι η κοινωνία δηλαδή επιβάλει στα μέλη της μία συγκεκριμένη εικόνα του εαυτού και του άλλου. Η έννοια του εαυτού δεν προϋπάρχει του ατόμου, αλλά διαμορφώνεται, εκφράζεται και επικυρώνεται μέσα σε συνθήκες κοινωνικής ύπαρξης και αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με το Λαμπρίδη, (2004, σελ. 54) «Η διαφορά μεταξύ των στάσεων και των κοινωνικών αναπαραστάσεων, είναι ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις να γνωρίζουν ότι οι διαδεδομένες απόψεις εξωτερικεύονται και θεσμοποιούνται, ενώ οι στάσεις υπάρχουν μόνο στο νου του κάθε ατόμου ξεχωριστά.»

Ο Becker(1963) υποστηρίζει ότι «ορισμένοι κατασκευάζουν κανόνες και έχουν τη δυνατότητα να ζητούν την εφαρμογή τους από τα άλλα άτομα. Αν κάποιος παραβιάσει τους κανόνες αυτούς, χαρακτηρίζεται αποκλίνων. Ωστόσο, η απόκλιση δεν σχετίζεται με την ποιότητα της πράξης, αλλά με τις συνέπειες που προκαλεί σε κάποια άτομα η μη εφαρμογή ενός κανόνα».

3.6 Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΠΟΥ ΑΣΚΕΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΤΟΥΣ ΗΛΙΚΙΑ

Σύμφωνα με τον Marshall για να αναπτυχθεί ένα παιδί συντελούν πολλοί και διαφορετικοί παράγοντες, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα, η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση και οι ικανότητες του (Marshall, 1998). Κάθε παιδί έχει ανάγκη τη γνώμη των άλλων για τον τρόπο που μιλάει, που ντύνεται και φαίνεται.

Έτσι, κατασκευάζει μια εικόνα για τον εαυτό του και μία για τους άλλους (Siraj-Blatchford, 1994).

Η πιο κρίσιμη ηλικία για τον σχηματισμό αντιλήψεων είτε λανθασμένων (αρνητικών στερεοτύπων) είτε πολιτικά ορθών, θεωρούνται τα τρία έως τα επτά έτη. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου το παιδί ξεχωρίζει τα διάφορα εξωτερικά χαρακτηριστικά, π.χ. το χρώμα του δέρματος, παρατηρεί ότι το χρώμα δεν αλλάζει με τον καιρό και μαθαίνει χαρακτηρισμούς και συναισθηματικές αντιδράσεις στους χαρακτηρισμούς αυτούς (Cole & Valentine, 2000). Επιπλέον, ακόμα και στις περιπτώσεις που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν μπορούν να κατανοήσουν την ύπαρξη διαφορετικών χωρών και πολιτισμών (Piaget, 1951, στο Μπότσογλου & Κακανά, 2003), ωστόσο είναι σε θέση να αναγνωρίσουν το φύλο, τις φυλετικές διαφορές (π.χ. «μαύροι-άσπροι) και την αναπηρία (κυρίως όταν συνοδεύεται από εξωτερικά χαρακτηριστικά-δυσμορφίες ή χρήση βοηθημάτων-αμαξίδια) (Corson, 2000).

Παρόμοιες αλλά ακόμη πιο συγκεκριμένες είναι οι απόψεις του Ramsey ο οποίος αναφέρει ότι τα παιδιά εντοπίζουν και παρατηρούν τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους ανθρώπους, ήδη από την βρεφική ηλικία (Ramsey, 1987). Στην ηλικία των δύο παρατηρούν τα εξωτερικά φυλετικά χαρακτηριστικά και στην ηλικία των τριών αρχίζουν να επηρεάζονται από τις κοινωνικές προκαταλήψεις για το φύλο, τη φυλή και την αναπηρία (Cole & Valentine, 2000). Στην ηλικία των τριών με τεσσάρων ετών αντιλαμβάνονται στοιχειωδώς την έννοια της φυλής και κατονομάζουν σχεδόν με ακρίβεια τις διαφορετικές φυλές που συναντούν σε εικόνες, παιχνίδια και άτομα. Σύμφωνα μάλιστα με τον Piaget, «τα παιδιά στο προσυλλογιστικό στάδιο της ανάπτυξής τους (3-8 ετών) οργανώνουν τις πληροφορίες του περιβάλλοντος και τις κατηγοριοποιούν».

Έτσι, τα μικρά παιδιά αρχικά αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές κατηγορίες με βάση διακριτά εξωτερικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο και η φυλή. Λιγότερο προφανείς κοινωνικές κατηγορίες όπως η εθνικότητα, η θρησκεία ή ο πολιτισμός γίνονται αντιληπτές από μεγαλύτερα παιδιά. Έρευνες σε ΗΠΑ και Αυστραλία (Derman-Sparks Και Stonehouse στο Vandebroek, 2004:70) έδειξαν ότι τα παιδιά αρχίζουν να προσέχουν διαφορές στην εμφάνιση από την ηλικία των δύο ετών περίπου. Οι διαφορές αυτές εντοπίζονται κυρίως στο φύλο, το χρώμα του δέρματος και άλλα εξωτερικά χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια, παρατηρούν διαφορές στα μαλλιά, τα μάτια, τη μύτη και το στόμα. Λίγο αργότερα μπορούν να διακρίνουν διαφορές στη

γλώσσα, τις διατροφικές συνήθειες και την ενδυμασία. Έπειτα, αρχίζουν να παρατηρούν διαφορές στις κοινωνικές τάξεις και να κάνουν περίπλοκους συνδυασμούς ανάμεσα στις παρατηρημένες διαφορές. Για παράδειγμα, αποτελεί συχνό φαινόμενο ένα παιδί των τελευταίων τάξεων του δημοτικού να υποστηρίζει ότι οι μαύροι είναι φτωχοί.

Η Derman-Sparks (2005:15) αναφέρει επίσης ότι τα παιδιά από πολύ νωρίς συνειδητοποιούν ότι οι διαφορές σε εξωτερικά χαρακτηριστικά σηματοδοτούν ανάλογες διαφορές σε προνόμια και δύναμη. Όπως υποστηρίζει: «τα παιδιά μαθαίνουν παρατηρώντας τις διαφορές και τις ομοιότητες ανάμεσα στους ανθρώπους και προσλαμβάνοντας τόσο τα φανερά όσο και τα κρυφά μηνύματα σχετικά με αυτές τις διαφορές».

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, τα παιδιά:

- Από πολύ νωρίς αρχίζουν να προσέχουν, να ταξινομούν και να αξιολογούν τις διαφορές
- Συνειδητοποιούν από μικρά τις διαφορές στις σωματικές ικανότητες αλλά η συνειδητοποίηση άλλων μορφών αναπηρίας εμφανίζεται μετά την προσχολική ηλικία
- Η πλήρης κατανόηση της φυλετικής συνείδησης έρχεται στην ηλικία των 10-11 ετών
- Στην πορεία διαμόρφωσης της έννοιας του εαυτού και των στάσεων απέναντι στους άλλους επηρεάζονται από τα κοινωνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις ήδη από το τρίτο έτος της ηλικίας τους (Derman-Sparks, 2005:21-22).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΟΜΟΡΦΙΑ-ΑΣΧΗΜΙΑ

4.1 Η έννοια της «ομορφιάς»

Η ομορφιά δεν υπάρχει "ακριβώς όπως αυτή". Υπάρχει ένας λόγος για τον οποίο αντιλαμβανόμαστε κάτι τόσο όμορφο: Η φυσική ανθρώπινη ομορφιά συνδέεται με εξελικτικά πρότυπα, όπως το σχήμα των παιδικών χαρακτηριστικών ή με το διαφημιστικό κείμενο των πρωτογενών και δευτερογενών γεννητικών οργάνων. Άλλα χαρακτηριστικά, όπως το μαυρισμένο δέρμα ή το σωματικό βάρος, εξαρτώνται από την παιδεία και τον πολιτισμό μας και έτσι αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου. Το

ίδιο συμβαίνει με ένα συγκεκριμένο ποίημα, ένα τραγούδι ή μια ζωγραφική: Η ομορφιά τους προκαλείται από ορισμένα στοιχεία στο αισθητικό αντικείμενο και από τον τρόπο αντίληψης και επεξεργασίας των αντιληπτών. Μόνο σε μερικές περιπτώσεις γνωρίζουμε αυτή τη διαδικασία - εξ ου και η δική μας εντύπωση ότι η ομορφιά συχνά «απλώς υπάρχει», χωρίς να μπορούμε να δικαιολογήσουμε γιατί. Όπως παρατηρεί ο Haubrich (1998), η ομορφιά είναι δύσκολο να καθοριστεί, αν και είναι ένα από τα πιο καθημερινά φαινόμενα που όλοι φαίνεται να γνωρίζουν (Haubrich, 1998, σ. 5). Αυτό το άρθρο προσπαθεί να δείξει ότι χρησιμοποιώντας μια ψυχολογική θεωρία είναι δυνατόν να εξηγήσουμε την ομορφιά.

Η έννοια της ομορφιάς μπορεί να είναι υποκειμενική, αλλά ταυτόχρονα και να αντικειμενοποιείται (Reber, Schwarz & Winkielman, 2004). Τα χαρακτηριστικά του προσώπου και συνολικά η εξωτερική εμφάνιση αποτελούν ένα πρωταρχικό παράγοντα της ελκυστικότητας ενός ατόμου, οδηγώντας στο συμπέρασμα πως ένα άτομο που είναι όμορφο είναι και περισσότερο ελκυστικό (Stephan & Langlois, 1984; Putz et al., 2016), αλλά παράλληλα και επιτυχημένο και ευγενικό (Foos & Clark, 2011; Stephan & Langlois, 1984), και ευφύες (Kazanawa, 2011).

Ο Eco ισχυρίστηκε ότι το «ωραίο» σημαίνει κάτι που μας αρέσει. Βέβαια, μπορεί να μας προΐδεάσει και η λέξη *Κάλλος* η οποία προέρχεται από το *Κάλόν* που σημαίνει ό,τι μας αρέσει, ό,τι μας προκαλεί θαυμασμό ή μας προσελκύει το βλέμμα. Με έναν παρόμοιο τρόπο βλέπει το ωραίο ο Πλωτίνος. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει ότι το πιο ανώτερο στην ομορφιά είναι το να μπορείς να γοητευτείς από κάποιον, όχι όμως μόνο από την εξωτερική αλλά και από την εσωτερική του ωραιότητα.

Στο βιβλίο του Eco (*Η Ιστορία της ομορφιάς*, Αθήνα 2004, Εκδόσεις Καστανιώτη) ο Γουλιέλμος της Κόνς αναφέρει ότι « Το Κάλλος του κόσμου είναι ό,τι εμφανίζεται στα μεμονωμένα του στοιχεία, όπως τα αστέρια στον ουρανό, τα πουλιά στον αέρα, τα ψάρια στο νερό, οι άνθρωποι στη γή. Προσεγγίζει δηλαδή την έννοια της ομορφιάς με πιο γενικό τρόπο σε σχέση με αυτούς που ήδη αναφέρθηκαν.

Αν αναλογιστούμε την αποστασιοποιημένη συμπεριφορά που μας επιτρέπει να ορίζουμε ως ωραίο ό,τι δεν προκαλεί το ενδιαφέρον μας, αντιλαμβανόμαστε πως μιλάμε για Ομορφιά όταν απολαμβάνουμε κάτι γι' αυτό που είναι, ανεξάρτητα από το γεγονός αν μας ανήκει ή όχι.

Από την άλλη πλευρά, στο βιβλίο του Eco(Η Ιστορία της ομορφιάς,Αθήνα 2004, Εκδόσεις Καστανιώτη) ο Τζων Κητς θεωρεί πως η ομορφιά είναι η αλήθεια και η αλήθεια η ομορφιά. Ισχυρίζεται πως αυτό μαθαίνουμε στη γη και διερωτάται αν θα έπεμπε να ζητάμε να μάθουμε και κάτι άλλο μιας και αυτό το θεωρεί ως το πιο σημαντικό.

Ο Σαρλ Μποντλιερ (Η Ιστορία της ομορφιάς,Αθήνα 2004, Εκδόσεις Καστανιώτη) αναφέρει ότι η ομορφιά είναι πάντα κάτι το παράδοξο. Βέβαια τονίζει πως δεν είναι ψυχρά παράδοξο μιας και τότε όπως χαρακτηριστικά τονίζει θα ξεφευγε από τις λεπτές γραμμές της ζωής. Αντίθετα, χρησιμοποιεί τη λέξη παραδοξότητα και αναφέρει πως αυτή ακριβώς η λέξη δημιουργεί το Ωραίο.

Η ομορφιά για τον Νεχάμα δεν μπορεί να συναχθεί από την προηγούμενη εμπειρία, επειδή είναι η σχέση μεταξύ μεμονωμένων εραστών της ομορφιάς και των ατομικών ομορφικών. Η ομορφιά δεν είναι επομένως ποτέ κοινό χαρακτηριστικό, αλλά διαφοροποιητικό. Ακολουθεί για τον Nehamas ότι «τίποτα δεν μπορεί να είναι άσχημο ή χωρίς αισθητική αξία λόγω των χαρακτηριστικών που μοιράζεται με άλλα πράγματα» .

Εδώ έρχεται μια πλατωνική θεωρία της αυτοπεποίθησης και με αυτήν μια «ειδική» θεωρία των ιδεών. Αυτό που πρέπει να εγκαταλειφθεί για να συνυπάρχει η ομορφιά και η ασχήμια είναι η ταυτότητα της ασυλίας με την μη-ομορφιά. Το να είσαι όμορφη είναι τίποτα άλλο από το να έχεις Ομορφιά. Τα ευαίσθητα πράγματα έχουν τέλειες στιγμές ομορφιάς σε αυτά - αυτό που τα κάνει ατελή είναι τι άλλο έχουν, στην περίπτωση αυτή, την Οργή. Σύμφωνα με την «ειδική θεωρία», υπάρχουν μόνο ιδέες για εκείνα τα ενοχλητικά χαρακτηριστικά που είναι πάντα ενσωματωμένα με τα αντίθετά τους: δεν χρειάζεται να ανησυχούμε για την ιδέα για δάχτυλο και μη δάχτυλο, επειδή τα πράγματα είναι δάχτυλα ή όχι δάκτυλα, αλλά ποτέ και τα δύο.

4.2 ΤΟ «ΟΜΟΡΦΟ» ΙΣΟΔΥΝΑΜΕΙ ΜΕ ΤΟ «ΚΑΛΟ»

Σύμφωνα με τον Umberto Eco(Η Ιστορία της ομορφιάς, Αθήνα 2004, Εκδόσεις Καστανιώτη), ο επιθετικός προσδιορισμός «ωραίος»-μαζί με τις λέξεις «όμορφος», «χαριτωμένος», «θαυμάσιος», «υπέροχος» κι άλλες παρόμοιες εκφράσεις-

χρησιμοποιείται συχνά για να υποδηλώσουμε κάτι που μας αρέσει. Δίνεται η εντύπωση, λοιπόν, πως με την έννοια αυτή ό,τι είναι ωραίο ισοδυναμεί με ό,τι είναι και καλό, και πράγματι σε πολλές ιστορικές περιόδους δημιουργήθηκε μια ιδιαίτερα στενή σχέση μεταξύ Ωραίου και Καλού.

Αν αναλογιστούμε την αποστασιοποιημένη συμπεριφορά που μας επιτρέπει να ορίζουμε ως ωραίο ό,τι δεν προκαλεί το ενδιαφέρον μας, αντιλαμβανόμαστε πως μιλάμε για Ομορφιά όταν απολαμβάνουμε κάτι γι' αυτό που είναι, ανεξάρτητα από το γεγονός αν μας ανήκει ή όχι.

4.3 ΤΙ ΕΠΗΡΕΑΖΕΙ ΤΟΝ ΑΝΘΡΩΠΟ ΣΤΟ ΝΑ ΘΕΩΡΕΙ ΚΑΤΙ ΟΜΟΡΦΟ

Ο Ντέιβιντ Χιούμ καταπιάνεται με κάτι που πολλοί άνθρωποι προσπάθησαν να εξηγήσουν. Και αυτό δεν είναι κάτι άλλο από το γεγονός που επηρεάζει τις αντιλήψεις των ανθρώπων και είναι σε θέση να χαρακτηρίσουν κάτι ωραίο και κάτι άλλο άσχημο. Ισχυρίστηκε πως οι άνθρωποι έχουν έλλειψη εκείνης τη πολύ λεπτής γραμμής της φαντασίας που τους κάνει αυτόματα πιο ευαίσθητους και ίσως πιο ανεκτικούς σε κάτι διαφορετικό που ίσως σε άλλη περίπτωση να μην το χαρακτήριζαν ως όμορφο. Συνεχίζει λέγοντας πως οι άνθρωποι μοιάζουν να διεκδικούν αυτή τη λεπτότητα που θα τους κάνει πιο συναισθηματικούς. Βέβαια φαίνεται να μην απαντάει στο αν τελικά την κάνουν κτήμα τους.

Η εμπειρία της ομορφιάς ποικίλλει από άτομο σε άτομο, αλλά και από κατάσταση σε κατάσταση. Ένα ποίημα που μας αρέσει σήμερα, αύριο μπορεί να είναι ήδη βαρετό. Η ομορφιά, η πλήξη ή το χάος είναι «υποκειμενικές κατηγορίες» (Dorner, 1999, σελ. 379), διότι ανάλογα με την προηγούμενη εμπειρία, τις διεργασίες της παγκόσμιας άποψης και της μάθησης, ένα αντικείμενο αντιλαμβάνεται και επεξεργάζεται διαφορετικά. Αυτό εξηγεί τη μεγάλη ατομικότητα της εκτίμησης της ομορφιάς.

4.4 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΟΜΟΡΦΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ

Υπάρχει μια έκφραση την οποία έλεγαν οι θεοί στην Αρχαία Ελλάδα και φαίνεται να ταυτίζεται απόλυτα με τις αντιλήψεις των ανθρώπων τότε. Η φράση αυτή είναι η εξής « Τ' όμορφο ο κόσμος αγαπούν και τ' άσχημο μισούνε». Πράγματι, στην

Αρχαία Ελλάδα το Κάλλος δεν αποτελούσε ιδιαίτερη κατηγορία: Θα μπορούσαμε, μάλιστα, να πούμε ότι οι Έλληνες, μέχρι την εποχή του Περικλή, δεν είχαν μια αληθινή αισθητική αντίληψη και μια θεωρία περί Κάλλους. Δεν είναι τυχαίο ότι σχεδόν πάντα βρίσκουμε το Κάλλος συνδεδεμένο με άλλες ιδιότητες. Για παράδειγμα, σε ερώτηση σχετικά με το κριτήριο του Κάλλους, το μαντείο των Δελφών απαντάει ότι το πιο δίκαιο είναι και το πιο ωραίο. Και στη χρυσή εποχή της ελληνικής τέχνης, το Κάλλος συνδέεται πάντοτε με άλλες αξίες, όπως το «μέτρον» και η «αναλογία». Επίσης δεν είναι τυχαίο ότι η έννοια του Κάλλους συνδέεται τόσο συχνά με τον Τρωικό πόλεμο.

Στην πιο ώριμη φάση του μεσαιωνικού στοχασμού, ο Θωμάς ο Ακινάτης θα πει ότι, για να υφίσταται το Κάλλος, χρειάζεται όχι μόνον η κατάλληλη αναλογία αλλά και η ακεραιότητα και η λαμπρότητα(ότι δηλαδή κάθε πράγμα πρέπει να έχει όλα τα μέρη που το αφορούν, συνεπώς ένα ακρωτηριασμένο σώμα θα θεωρηθεί άσχημο)- γιατί θεωρείται ωραίο ό,τι έχει καθαρό χρώμα- και η αναλογία ή αρμονία.

Τον 15^ο αι., λόγω της επίδρασης διαφορετικών αλλά συγκλινόντων παραγόντων, η Ομορφιά αντιμετωπίζεται από διπλή οπτική, γεγονός που σ' εμάς μοιάζει αντιφατικό αλλά στους ανθρώπους εκείνης της εποχής φάνταζε λογικό. Η Ομορφιά πράγματι θεωρείται τόσο μίμηση της φύσης, σύμφωνα με επιστημονικά εξακριβωμένους κανόνες, όσο και θέαση ενός βαθμού υπερφυσικής τελειότητας, που δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή με την όραση γιατί δεν ολοκληρώνεται στον «υποσελήνιο» κόσμο.

Στον ρομαντισμό ομορφιά και μελαγχολία, ακρδιά και λογική, στοχασμός και ορμέμφυτο αλληλοεισδύουν το ένα στο άλλο. Θα πρέπει, ωστόσο, να είμαστε προσεκτικοί σχετικά με την ιστορική εποχή στην οποία έζησε ο Φόσκολο και να μην την θεωρούμε ως εκείνη στην οποία εκφράστηκε η ρομαντική Ομορφιά.

Και κάπως έτσι ερχόμαστε κοντά στην σημερινή εποχή της ομορφιάς. Ο Eco διερωτάται αν είναι Ομορφιά της πρόκλησης ή Ομορφιά της κατανάλωσης. Από τη μια πλευρά, η ομορφιά της πρόκλησης είναι εκείνη που προτείνεται από τα διάφορα πρωτοποριακά κινήματα: από τον Φουτουρισμό στον Κυβισμό, από τον Εξπρεσιονισμό στον Υπερρεαλισμό, από τον Πικάσο ως τους μεγάλους δασκάλους της μη παραστατικής τέχνης και παραπέρα. Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά την ομορφιά της κατανάλωσης, κινείται στα πλαίσια που προτείνει ο κόσμος της

εμπορικής κατανάλωσης, ο κόσμος εκείνος εναντίον του οποίου αγωνίστηκαν για πάνω από πενήντα χρόνια οι Πρωτοπορίες.

4.5 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ «ΑΣΧΗΜΙΑΣ»

Η Nina AthanassoglouKallmyer ξεκινάει ένα δοκίμιο για την ασχήμια στο δεύτερο τεύχος του περιοδικού Critical Terms του Σικάγου για την ιστορία της τέχνης έτσι: «Απλά, η ασχήμια είναι μια αισθητική κατηγορία που βρίσκεται στο αντίθετο της ομορφιάς»

Στο βιβλίο του Ο. Έκο, ο Πλάτωνας(Πλάτων, Πολιτεία, 5^{ος}-4^{ος} αι π.Χ) αναφέρει «Και η μεν ασχήμια και η προστυχιά, ο κακός ρυθμός, η παραφωνία πάνε χέρι-χέρι με τον κακό λόγο και τον κακό χαρακτήρα της ψυχής, ενώ τα αντίθετά τους είναι ταίρια και απομιμήσεις του αντιθέτου: του μετρημένου και αγαθού ήθους.

Στο ίδιο βιβλίο, οι απόψεις των Α. Ρόκο(Αντόνιο Ρόκο, Περί Ασχήμειας, 1635) και Τριστάν Τζάρα(Τρίσταν Τζάρα, Μανιφέστο Νταντά, 1918) κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση. Ο πρώτος αναφέρει πως «Πολύ άσχημα είναι στη φύση οι διαφθορές, οι θάνατοι, οι ασιτίες, η φτώχεια κ.λ.π. Και όμως, αν κοιτάξετε προσεκτικά μπροστά σας θα δείτε πως αυτά και τα συναφή τους είναι ό,τι καλύτερο υπάρχει στον κόσμο. Από την άλλη μεριά, ο Τ. Τζάρα, εκφράζει μια παρόμοια άποψη αλλά από τη σκοπιά της τέχνης. Τονίζει λοιπόν πως «ένα έργο τέχνης δεν επιτρέπεται να είναι αυτή καθαυτή η ομορφιά, γιατί η ομορφιά είναι νεκρή.

Ο Κ. Ροζενκραντς(Κάρλ Πόζενκραντς, Αισθητική της ασχήμιας 1853) στο βιβλίο του Eco αναφέρει πως «το άσχημο διαστρέφει το ύψιστο σε χυδαίο, το ευχάριστο σε απωθητικό, το απόλυτα όμορφο σε καρικατούρα. Ο Νίτσε(Φρίντριχ Νίτσε, Το λυκόφως των θεών 1889) ορίζει την ομορφιά ως έκφραση μια διασταυρωμένης, μιας παρεμποδισμένης από τη διασταύρωση εξέλιξης. Σε άλλες περιπτώσεις εμφανίζεται

ως κατιούσα εξέλιξη. Όσοι εγκληματολόγοι είναι ανθρωπολόγοι μας λένε ότι ο τυπικός εγκληματίας είναι άσχημος.

Σε κάθε αιώνα, φιλόσοφοι και καλλιτέχνες έδωσαν διάφορους ορισμούς της ομορφιάς. Χάρη στις μαρτυρίες τους είναι δυνατό να ανασυνθέσουμε μια ιστορία των αισθητικών ιδεών μέσα στο πέρασμα των χρόνων. Δεν συνέβη το ίδιο όμως με την ασχήμια. Τις περισσότερες φορές το άσχημο ορίστηκε ως το αντίστροφο του όμορφου αλλά σε αυτό δεν αφιερώθηκαν εκτεταμένες πραγματείες παρά παρεμπητικές και μάλλον περιθωριακές αναφορές. Συνεπώς, αν μια ιστορία της ομορφιάς μπορεί να κάνει χρήση μιας ευρύτατης σειράς θεωρητικών μαρτυριών(από τις οποίες μπορεί κανείς να συμπεράνει το γούστο μιας εποχής), μια ιστορία της ασχήμιας είναι αναγκασμένη να αναζητήσει τις μαρτυρίες της σε οπτικές ή γραπτές απεικονίσεις πραγμάτων ή προσώπων που κατά κάποιον τρόπο θεωρούνταν «άσχημα».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Η έννοια του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών οδήγησαν σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται πλέον η προσέγγιση του μαθήματος της γλώσσας. Το πλαίσιο αυτό ονομάζεται κριτικός γραμματισμός και δημιουργήθηκε από τις αντιλήψεις που εκφράστηκαν από γλωσσολόγους, κυρίως μαθητές του M.A.K Halliday(Halliday, 1994), σύμφωνα με τις οποίες τα γλωσσικά φαινόμενα συνδέονται πολύ στενά με τα κοινωνικά φαινόμενα. Για τον κριτικό γραμματισμό ο λόγος είναι ένας κοινωνικά αποδεκτός συνδυασμός ανάμεσα σε τρόπους που χρησιμοποιούμε τη γλώσσα, που σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε, πιστεύουμε, αξιολογούμε και δρούμε. Οι τρόποι αυτοί μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προσδώσουν σε κάποιον την ταυτότητα του μέλους μιας κοινωνικά σημαντικής ομάδας ή ενός κοινωνικού δικτύου ή να επισημάνουν ότι κάποιος διαδραματίζει έναν κοινωνικό ρόλο με σημασία (Gee, 1990)

Ο κριτικός γραμματισμός εστιάζει το ενδιαφέρον στις σχέσεις μεταξύ γλώσσας ,εξουσίας και κοινωνικής πρακτικής, ενθαρρύνοντας τους αναγνώστες να αναλύουν

με κριτικό τρόπο τις κανονιστικές ιδεολογίες των κειμένων. (Κριτικές αναγνώσεις της λογοτεχνίας. Λογοτεχνική διδασκαλία και κριτικός γραμματισμός. Μαρίτα Παπαρούση)

Το αφηρημένο επιστημολογικό σχήμα στο οποίο εδράζεται ο κριτικός γραμματισμός είναι ότι τα κείμενα δεν αποτελούν ουδέτερες ιδεολογικές κατασκευές αλλά εγκαθιδρύουν αλήθειες και σχέσεις, προσπαθώντας ρητά ή άρητα να προωθήσουν μια συγκεκριμένη οπτική γωνία και συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας. Ο κριτικός γραμματισμός στοχεύει να φέρει στην επιφάνεια τα παραπάνω, θέτοντας επιπλέον τα κεντρικά ερωτήματα: (α) ποιες κοινωνικές ομάδες ευνοούνται από την προβολή μιας αντίθετης ή εναλλακτικής οπτικής και (β) πώς οι άνθρωποι κατανοώντας καλύτερα τον κόσμο και ιδιαίτερα την εξουσία, την ανισότητα και την αδικία στις ανθρώπινες σχέσεις που υποδηλώνονται στον γραπτό λόγο μπορούν να μετασχηματίσουν την κοινωνία βάσει των αρχών της ισότητας και της δημοκρατίας.

Ο Freebody (2008) προσπαθώντας να υπερβεί τα στενά όρια των προσεγγίσεων έχει προτείνει τέσσερις παραδόσεις του κριτικού γραμματισμού: την παιδαγωγική, την ανθρωπολογική, τη γλωσσολογική και την κοινωνιολογική.

Ο κριτικός γραμματισμός ο οποίος, ως ενεργός προσέγγιση της ανάγνωσης και των κειμενικών πρακτικών που εμπεριέχει την ανάλυση και την κριτική των σχέσεων μεταξύ των κειμένων, της γλώσσας, της εξουσίας, των κοινωνικών ομάδων και των κοινωνικών πρακτικών, μας ωθεί να θέτουμε δύσκολες και σκληρές ερωτήσεις: να διερευνούμε τα κείμενα σε βάθος, αλλά και πίσω και πέρα από αυτά να προσπαθούμε να κατανοήσουμε με ποιον τρόπο τα κείμενα εγκαθιδρύουν και χρησιμοποιούν την εξουσία πάνω μας, πάνω στους άλλους, για λογαριασμό και προς όφελος ποιων· να εξετάζουμε και να θέτουμε σε αμφισβήτηση τόσο τις δικές μας πεποιθήσεις, στάσεις και αξίες όσο και αυτές των κειμένων· να συνειδητοποιούμε τους τρόπους με τους οποίους μας 'τοποθετεί' το κείμενο ως αναγνώστες, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους το προσωπικό μας κοινωνικο-πολιτισμικό και ιδεολογικό υπόβαθρο, το φύλο κ.λπ. επηρεάζουν την πρόσληψη και νοηματοδότηση του κειμένου (Morgan, 1997, Luke & Freebody, 1997, Shor, 1999). Ο κριτικός γραμματισμός είναι μια ζωντανή διαδικασία που διαφοροποιείται διαρκώς, εξελίσσεται και μετεξελίσσεται σε σχέση με τους εμπλεκόμενους με αυτήν και με το θέμα, το οποίο αυτοί πραγματεύονται· για τον λόγο αυτό και δεν υπάρχουν κανόνες, 'συνταγές' για την

επιτυχή υλοποίησή του στην τάξη. Τα κείμενα που προσφέρονται για κριτικές προσεγγίσεις είναι «ριζοσπαστικά» (Kohl, 1995), υπό την έννοια ότι βοηθούν τους αναγνώστες να κατανοήσουν τις υποκείμενες ιδεολογίες τόσο των κειμένων όσο και του συγκειμένου της ζωής τους, να μάθουν να αναγνωρίζουν τα τρωτά σημεία των δικών τους πολιτισμικών βεβαιοτήτων και να τις προκαλούν. Ειδικότερα, πρόκειται για κείμενα που διερευνούν τη διαφορά, αντί να την καθιστούν αόρατη, δίνουν το βήμα σε όσους, κατά παράδοση, σιωπούν ή μένουν στο περιθώριο· δείχνουν τα πρόσωπα να αναλαμβάνουν δράση αναφορικά με σημαντικά κοινωνικά ζητήματα· διερευνούν κυρίαρχα συστήματα νοηματοδότησης, τα οποία λειτουργούν στην κοινωνία μας με τρόπο που τοποθετούν άτομα και ομάδες στη θέση του Άλλου· δεν προσφέρουν αίσιο τέλος σε περίπλοκα κοινωνικά ζητήματα (Harste et al., 2000).

Ο γραμματισμός, παρόλο που το έργο του δεν είναι απαραίτητα κριτικό καθαυτό, μπορεί να καταστεί ισχυρό εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ακριβώς επειδή η γλώσσα είναι ισχυρή ως κοινωνική πρακτική. Οι θεσμοί και οι κοινωνικοί οργανισμοί διατηρούνται και αναπαράγονται μέσω της γλώσσας, η γλώσσα εισάγει τα ανθρώπινα υποκείμενα στις κοινωνικές θέσεις. Ο κριτικός γραμματισμός, καθώς δεν αποδέχεται ως φυσικούς τους κυρίαρχους θεσμούς και λόγους, προϋποθέτει μια κριτική στάση από την πλευρά του αναγνώστη που δεν παίρνει τα πράγματα ως δεδομένα, αλλά τα θέτει υπό αμφισβήτηση. Σύμφωνα με την πρόταση αυτή, το έργο του κριτικού γραμματισμού μπορεί να είναι η ευκαιρία για την άσκηση ελέγχου επί της παραγωγής του κειμένου (οι διαστάσεις του προϊόντος και της διαδικασίας). Μπορεί ωστόσο να συμβάλει και στην ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης ως προς τους κοινωνικούς στόχους και ως προς τίνος τα συμφέροντα υπηρετούνται μέσω αυτών (Baynham 2002: 12-13). Η παραπάνω θεωρητική προσέγγιση για τη διαδικασία της ανάγνωσης και της κατασκευής νοήματος από την πλευρά του αναγνώστη, είναι ιδιαίτερος χρήσιμη για να καταλάβουμε πώς διαφορετικές κοινότητες αναγνωστών κάθε φορά συνεργάζονται για την παραγωγή νοημάτων αλλά και για τη συν-οικοδόμηση κοινών στάσεων, πεποιθήσεων και αρχών για την ανάγνωση γενικότερα (Κωστούλη 2005). Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής η σχολική τάξη δεν εκλαμβάνεται πλέον ως κάτι δεδομένο, αλλά οικοδομείται σταδιακά σε κοινότητα γραμματισμού (literacy community), δηλαδή σε ένα σύνολο ατόμων που επικοινωνούν μεταξύ τους μέσα από συγκεκριμένα κείμενα, κειμενικές πρακτικές, επικοινωνιακές στρατηγικές, υιοθετώντας συγκεκριμένους τρόπους αλληλεπίδρασης

και συμμετοχής σε κειμενικά γεγονότα. Οι πρακτικές αυτές και η ιστορική τους πλαισίωση συγκροτούν αυτό που στη συγκεκριμένη σχολική κοινότητα εκλαμβάνεται ως κριτική προσέγγιση στη γλώσσα αλλά και στη γνώση γενικότερα (Κωστούλη 2005). Επομένως, η συνεργασία των ατόμων που συμμετέχουν σε μια αλληλεπίδραση οικοδομείται σταδιακά και μπορεί να αποδυναμώνεται ή να ενισχύεται κάθε στιγμή κατά τη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης (Κωστούλη 2001). Με άλλα λόγια οι συμμετέχοντες στη σχολική επικοινωνία, παιδιά και εκπαιδευτικοί, συν-οικοδομούν και δεν εφαρμόζουν απλά τις θέσεις ενός προγράμματος γραμματισμού. Καθώς η συν-οικοδόμηση των θέσεων αυτών δεν είναι ουδέτερη, αλλά απηχεί μια συγκεκριμένη στάση απέναντι στη γλώσσα και τη γνώση γενικότερα, διαμορφώνονται στη σχολική τάξη ποικίλες (και όχι οι ίδιες) μορφές «κριτικής» στάσης απέναντι στη γλώσσα (Κωστούλη 2005).

Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, θα πρέπει να προσπαθεί να δημιουργήσει πολίτες με κριτικό πνεύμα, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν τον κόσμο αλλά και να παρεμβαίνουν στην κοινωνία και να τη διαμορφώνουν. Μέσα στο πλαίσιο αυτό η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού στηρίζεται στις εξής αρχές:

Α) Ανώτερος σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η συν-διαμόρφωση των μαθητών σε κριτικά υποκείμενα.

Β) Έμφαση στην καλλιέργεια του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα δομεί ποικίλα κείμενα(οπτική του δημιουργού) αλλά και στην ανάδειξη των πρακτικών μέσω των οποίων διαπραγματευόμαστε τα κείμενα(οπτική του αποδέκτη/ «καταναλωτή» του κειμένου).

Γ) Στόχος, η συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στην παραγωγή και τη διαπραγμάτευση νοημάτων που την αφορούν

Δ) Έμφαση στη διερεύνηση της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της εμπλοκής τους με ποικίλες κειμενικές πρακτικές.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το παρόν κεφάλαιο έχει ως αντικείμενο του την παρουσίαση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε κατά την πιλοτική εφαρμογή των προτεινόμενων διδακτικών σχεδιασμών, καθώς και την παράθεση των συμπερασμάτων που προέκυψαν από αυτή. Επίσης, διατυπώνονται ο σκοπός και οι στόχοι των διδακτικών σχεδιασμών και γίνεται αναφορά στην ομάδα εφαρμογής.

1.ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

1.1 Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών των μικρών τάξεων του δημοτικού για τις διακρίσεις που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση και συγκεκριμένα τις έννοιες όμορφος- άσχημος αλλά και τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν σε αυτές τα παιδιά. Αυτό πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ζωγραφικής παραμυθιών και κυρίως μέσω του κουκλοθέατρου.

Πιο συγκεκριμένα, δεδομένης της έλλειψης ενασχόλησης των μικρών μαθητών με θέματα διακρίσεων και κυρίως της εξωτερικής εμφάνισης, σχεδιάστηκε μια διδακτική παρέμβαση που σκοπό είχε τον εντοπισμό των αντιλήψεων των μαθητών περί του θέματος αλλά και την αλλαγή στερεοτύπων και παγιωμένων απόψεων για το ζήτημα της εξωτερικής εμφάνισης. Αυτή η στοχευμένη παρέμβαση αποσκοπούσε στη διερεύνηση των παρακάτω στόχων:

Οι μαθητές αναμένεται:

- Να κατανοήσουν την έννοια της διαφορετικότητας και το γεγονός πως όλοι οι άνθρωποι είμαστε διαφορετικοί
- Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση
- Να συνειδητοποιήσουν την ιστορική, κοινωνική αλλά και πολιτισμική κατασκευή της έννοιας της ομορφιάς.
- Να συνειδητοποιήσουν τη διάκριση μεταξύ εξωτερικής εμφάνισης και εσωτερικής πραγματικότητας του ατόμου
- Να έρθουν σε επαφή με το κουκλοθέατρο ως βιωματικό τρόπο μάθησης

Συνεχίζοντας με βάση τα βιβλιογραφικά δεδομένα, που αφορούν τη θεωρία που επιλέχθηκε για την κατασκευή του διδακτικού υλικού και λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά σημεία της έννοιας των διακρίσεων και του κουκλοθέατρου καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών στις μικρές τάξεις του δημοτικού οι υποθέσεις της έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

A) Θεωρούμε πως οι μαθητές θα ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τις έννοιες ομορφιά-ασχήμια, επηρεασμένοι από το διδακτικό υλικό που έχει σχεδιαστεί κατάλληλα για την αποφυγή των διακρίσεων που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση.

B) Θεωρούμε πως οι μαθητές θα κατανοήσουν σε βάθος την έννοια της διαφορετικότητας και θα αναπτύξουν το κομμάτι της ενσυναίσθησης.

Γ) Θεωρούμε πως μέσω της βιοματικής τεχνικής του Κουκλοθεάτρου θα είναι σε θέση να εκφράσουν τις διαφοροποιημένες απόψεις σε θέματα που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση. Η Dorothy Heathcote (Heathcote, 1985a) ορίζει τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως έκφραση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης και τη θεωρεί ως τον κατάλληλο χώρο εξέτασης και επαναθεώρησης κωδίκων και σχημάτων συμπεριφοράς

Δ) Υποθέτουμε πως μέσω του κουκλοθεάτρου θα φανεί το πόσο οι απόψεις τους άλλαξαν και σε ποιο βαθμό

Παράλληλα η εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης δίνει τη δυνατότητα:

- διερεύνησης της προσέγγισης θεμάτων που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση μέσω παραμυθιών, ζωγραφικής και κουκλοθεάτρου
- διαμόρφωσης διδακτικού υλικού, όπου συνδυάζεται ο λόγος με την εικόνα, για την προσέγγιση των εννοιών της διαφορετικότητας από μαθητές/ριες των πρώτων τάξεων του Δημοτικού
- ελέγχου και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας μιας τέτοιας διδακτικής παρέμβασης, έχοντας στόχους τόσο γνωστικούς, όσο συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς.

1.2 ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 16^ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου από 26 έως 29 Μαρτίου. Το συγκεκριμένο σχολείο επιλέχθηκε τυχαία μιας και σε αυτό η ερευνήτρια εκπόνησε την εθελοντική πρακτική της. Η τάξη ήταν η 'B

Δημοτικού. Αναφορικά με το δείγμα, τα παιδιά που το αποτέλεσαν ήταν 18 παιδιά από τα οποία τα 10 ήταν αγόρια και τα 8 κορίτσια.

Ο βασικός τρόπος δειγματοληψίας ήταν η σκόπιμη δειγματοληψία, της οποίας στόχος τέθηκε η επιλογή περιπτώσεων/συμμετεχόντων με στρατηγικό τρόπο, ώστε εκείνοι που θα απαρτίζουν το δείγμα να έχουν σχέση με τα τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα, δηλαδή ο ερευνητής διαμορφώνει το δείγμα του έχοντας κατά νου τους ερευνητικούς στόχους (Bryman, 2017:463).

1.3 ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση όσον αφορά τη συλλογή δεδομένων και στοιχείων καθώς και την ανάλυσή τους. Η επιλογή αυτού του είδους έρευνας έγινε καθώς όπως ισχυρίζεται και ο Bryman η ποιοτική έρευνα αποτελεί ερευνητική στρατηγική η οποία συνήθως δίνει έμφαση στις λέξεις και όχι στην ποσοτικοποίηση όσον αφορά τη συλλογή και την ανάλυση δεδομένων. (Bryman, 2017:409)

Ο A. H. Halsey, όπως παρατίθεται στους L. Cohen & L. Manion, ορίζει την έρευνα- δράση ως μία «παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μία εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» (Cohen & Manion, 1994: 258). Οι Β. Κουϊδης και Π. Δήμου δίνουν τον εξής ορισμό της εκπαιδευτικής έρευνας -δράσης, όπως αυτός παρουσιάστηκε σε συνέδριο για την έρευνα δράσης που έγινε το Μάιο του 1981 στο Πανεπιστήμιο Deakin της Αυστραλίας: « είναι ένας όρος που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε μια δέσμη δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος, στη βελτίωση του σχολείου και στην ανάπτυξη πολιτικής και σχεδιασμού. Κοινό στοιχείο στις δραστηριότητες αυτές είναι ο καθορισμός των στρατηγικών που θα εφαρμοστούν και που μετά θα υποβληθούν σε συστηματική παρατήρηση, μελέτη και αλλαγή. Όσοι συμμετέχουν στην Έρευνα Δράση παίρνουν μέρος σε όλο το φάσμα αυτών των ενεργειών». (Κουϊδης & Δήμου, 2009: 6). Οι S. Kemmis και R. Mc.Taggart,

όπως αναφέρονται από τους Β. Κουϊδη και Π. Δήμου (2009: 5), ορίζουν την έρευνα-δράση ως «μία μορφή συλλογικής αυτο-αναστοχαστικής (self-reflective) έρευνας που αναλαμβάνεται από τους συμμετέχοντες στις κοινωνικές καταστάσεις, προκειμένου να βελτιώσουν τις κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές τους, καθώς επίσης και να κατανοήσουν τις πρακτικές τους και τις καταστάσεις στις οποίες πραγματοποιούνται» (Κουϊδης & Δήμου, 2009: 5).

1.4 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να συλλεχθούν τα δεδομένα εκείνα που θα επαλήθευαν ή θα διέψευδαν τις αρχικές υποθέσεις της ερευνήτριας. Για να συμβεί αυτό τα βασικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι συνεντεύξεις στην ολομέλεια, οι ατομικές εργασίες, οι εικαστικές τους αποτυπώσεις, οι συναισθηματικές τους αποτυπώσεις, και η παραγωγή τελικού έργου για το κουκλοθέατρο. Επιπλέον, σε κάποιες φάσεις της έρευνας συμπληρώθηκε κλείδα παρατήρησης από φοιτήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. Βέβαια, για την αντικειμενικότερη παράθεση των συμπερασμάτων αξιοποιήθηκε και το μαγνητοφωνημένο υλικό που συλλέχθηκε και απομαγνητοφωνήθηκε.

Συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί το πλέον χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας. Ο τύπος συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Αυτή η μορφή επιλέχθηκε από την ερευνήτρια η οποία έλαβε υπόψη ότι σε μια ημιδομημένη συνέντευξη ο ερευνητής έχει α) μεν μια λίστα με ερωτήσεις ή με αρκετά συγκεκριμένα θέματα προς συζήτηση, η οποία συχνά αποκαλείται οδηγός συνέντευξης, πλην όμως ο συνεντευξιαζόμενος έχει μεγάλη ελευθερία στον τρόπο απάντησης β) δεν είναι απαραίτητο να τηρείται η διαδοχή των ερωτήσεων που

προβλέπεται στο διάγραμμα και γ) ο συνεντευκτής μπορεί να θέσει και ερωτήσεις που δεν υπάρχουν στον οδηγό με αφορμή κάποια απάντηση του συνεντευξιαζόμενου (Bryman, 2017:515)

Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στην 2^η διδακτική ώρα. Προβλήθηκαν κάποιες φωτογραφίες οι οποίες συνοδεύονταν από στοχευμένες ερωτήσεις στις οποίες τα παιδιά έπρεπε να απαντήσουν με βάση τις υπάρχουσες αντιλήψεις τους. Κάθε παιδί ρωτήθηκε με τη σειρά και έπρεπε να αιτιολογήσει την απάντησή του. Η ερευνήτρια είχε προετοιμάσει την ερώτηση η οποία αντιστοιχούσε σε κάθε φωτογραφία. Αξιοθαύμαστο ήταν το γεγονός ότι οι μαθητές απαντούσαν στα ερωτήματα και έδιναν μάλιστα ευκαιρίες για γόνιμες συζητήσεις. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στην ολομέλεια μιας και η ερευνήτρια έκρινε πως στην συγκεκριμένη τάξη τα παιδιά βρίσκονταν σε θέση να παράγουν διαλόγους και να επιχειρηματολογούν για το θέμα της εξωτερικής εμφάνισης παρά το νεαρό της ηλικίας τους. Επίσης, ακούστηκαν οι απόψεις όλων των μαθητών, ακόμη και των πιο ντροπαλών. Τα παιδιά γνώριζαν ότι ηχογραφούνται και τήρησαν απόλυτη ησυχία και σοβαρότητα μιας και η ερευνήτρια τους ενημέρωσε πως θα πρέπει να ακούγονται καθαρά αυτά που συζητούσαν.

Φύλλα εργασίας

Το πρώτο φύλλο εργασίας που αφορούσε τις αρχικές αντιλήψεις των μαθητών για την εμφάνιση απεικόνιζε το περίγραμμα δυο παιδιών. Ζητήθηκε, να δώσουν αυτά τα χαρακτηριστικά που θα έκαναν το ένα παιδάκι όμορφο και το άλλο άσχημο.

Το δεύτερο φύλλο εργασίας συνόδευε το βίντεο με την ιστορία του «Μυτόγκα». Αφού εγκρίθηκε από την ερευνήτρια, δόθηκε στα παιδιά τα οποία κλήθηκαν να αναπτύξουν την αρετή της ενσυναίσθησης και να βοηθήσουν τον μικρό Πέτρο σε αυτά που τους ζητούνταν.

http://taniamanesi-kourou.blogspot.com/2015/03/blog-post_4.html

Κλείδα παρατήρησης

Η κλείδα παρατήρησης αποτελεί μια εποπτική μορφή ποιοτικής έρευνας. Λίγο πριν την διεξαγωγή της έρευνας η ερευνήτρια έδωσε στην φοιτήτρια την κλείδα παρατήρησης για να συμπληρωθεί κατά τη διάρκεια της έρευνας.

1.5 Ο ΧΡΟΝΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση διεξήχθη τον Μάρτιο του 2019 και πιο συγκεκριμένα από τις 25/3/2019 έως τις 29/3/2019. Να σημειωθεί πως υπήρξε παρακολούθηση της τάξης 4 ημέρες πριν, προκειμένου να καταγράψει η ερευνήτρια το επίπεδο των μαθητών αλλά και άλλα σημεία που θα ήταν χρήσιμα για την διεξαγωγή της έρευνας. Για την εφαρμογή της παραχωρήθηκαν στην ερευνήτρια 9 διδακτικές ώρες οι οποίες πάρθηκαν από τα εικαστικά, την μελέτη περιβάλλοντος και την ευέλικτη ζώνη. Επιπλέον να σημειωθεί πως εξαιτίας της πρακτικής της ερευνήτριας η οποία έλαβε χώρα αμέσως μετά την έρευνα, δόθηκαν αρκετές ευκαιρίες συζήτησης και δραστηριοτήτων για το θέμα το οποίο μελετήθηκε.

Τα στάδια της διδακτικής παρέμβασης:

1^η διδακτική ώρα

- Αρχικές αντιλήψεις παιδιών επι του θέματος με ζωγραφιά ενός παιδιού όμορφου κι ενός άσχημου.
- Αναζήτηση εκείνων των χαρακτηριστικών που θεωρούν όμορφα και άσχημα

2^η διδακτική ώρα

- Παρουσίαση εποπτικού υλικού συνοδευόμενο από στοχευμένες ερωτήσεις

3^η διδακτική ώρα

- Στάδιο αποδόμησης:
- Προβολή παιχνιδιών που παίζουν τα παιδιά με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά

- Στοχευμένες ερωτήσεις με σκοπό την εκκίνηση διαλόγου

4^η διδακτική ώρα

- Παραμύθι «Ο καμπούρης και τα ζωτικά»
- Συζήτηση για το παραμύθι
- Εικαστική αποτύπωση του αγαπημένου σημείου των παιδιών και καταγραφή του τι θα άλλαζαν ή τι τους έκανε εντύπωση

5^η – 6^η διδακτική ώρα

- Προβολή ταινίας «Το θαύμα»
- Συζήτηση για την ταινία

7^η διδακτική ώρα

- Προβολή βίντεο: «Ο μυτόγκας»
- Φύλλο εργασίας για το συγκεκριμένο βίντεο

8^η διδακτική ώρα

- Κουκλοθέατρο με παραλλαγή της ιστορίας από το ασχημόπαπο
- Δημιουργία μιας ιστορίας από τα παιδιά με ήρωα κάποιον που έχει κάτι ξεχωριστό.

Η παρέμβαση σχεδιάστηκε με απόλυτη προσοχή από την πλευρά της ερευνήτριας καθώς το ζήτημα της εξωτερικής εμφάνισης είναι λεπτό. Η προσέγγιση του ήταν άκρως διακριτική και τέτοια ώστε να αντιμετωπιστεί με την ανάλογη σοβαρότητα.

1.6 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζεται αναλυτικά η διδακτική εφαρμογή. Σε αυτό το σημείο να τονιστεί πως επειδή πρόκειται για μια έρευνα που διεξήχθη σε πραγματικό περιβάλλον, σε πραγματικό χρόνο με μικρά παιδιά τα πλαίσια και οι φάσεις δεν είναι αυστηρά ορισμένες. Παρά τον αρχικό σχεδιασμό, η ερευνήτρια προέβη σε τροποποιήσεις όταν αυτές ήταν απαραίτητες καθώς κάποια γεγονότα καθυστερούσαν τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας. Με βάση όλα όσα προαναφέρθηκαν, η διδακτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε από 26/3 έως 29/3 δηλαδή μια εβδομάδα από την οποία παραχωρήθηκαν 9 διδακτικές ώρες.

Οι στόχοι της διπλωματικής εργασίας

Οι επιμέρους στόχοι της διδακτικής παρέμβασης είναι γνωστικοί, συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί, ενώ επίσης μπορούν να ομαδοποιηθούν σε άξονες όπως α) γνώση και μεθοδολογία, β) συνεργασία και επικοινωνία και γ) τέρψη και φιλιαναγνωσία.

Πιο αναλυτικά οι στόχοι που τέθηκαν *κατά την διεξαγωγή των συλλογικών συνεντεύξεων* της διδακτικής εφαρμογής ήταν οι εξής:

- να ανιχνευθούν και να καταγραφούν οι γνώσεις και αντιλήψεις των παιδιών για τις έννοιες όμορφος- άσχημος

- να αποτυπωθούν τα χαρακτηριστικά του όμορφου-άσχημου

- να ανιχνευθούν στερεοτυπικές αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με την εξωτερική εμφάνιση

Οι στόχοι που τέθηκαν κατά τις φάσεις της διδακτικής εφαρμογής ήταν οι εξής:

Πρώτη φάση: προετοιμασία περιβάλλοντος

-να διερευνηθεί εάν οι εικονογραφήσεις επηρεάζουν τις αντιλήψεις των παιδιών για τις έννοιες όμορφος- άσχημος

-να διερευνηθεί εάν ο τρόπος αποτύπωσης της εξωτερικής εμφάνισης επηρεάζει τις στάσεις των παιδιών για τις έννοιες καλός –κακός

- να δημιουργούν δικές τους ιστορίες από εικόνες
- να περιγράφουν εικόνες- φωτογραφίες και να εστιάζουν στα κυριότερα χαρακτηριστικά τους ως προς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των εικονιζόμενων
- να ανιχνευθούν τα συναισθήματα που τους δημιουργούν αυτές οι εικόνες

Δεύτερη φάση: αρχική ανταπόκριση

- να απολαύσουν τα παιδιά την αφήγηση του παραμυθιού
- να καταγραφούν οι γνώσεις και αντιλήψεις των παιδιών για τις έννοιες καλός-κακός, όμορφος-άσχημος από ολόκληρο το παραμύθι
- να ακούν και να κατανοούν μια διήγηση
- να αξιοποιούν την εικονογράφηση του βιβλίου για να κάνουν υποθέσεις
- να εξετάσουμε αν επηρέασε η εικονογράφηση του παραμυθιού τις εικαστικές τους αποτυπώσεις

Τρίτη φάση: τελειοποίηση της ανταπόκρισης

- να εμβαθύνουν την αρχική τους ανταπόκριση
- να καταγραφούν οι γνώσεις και αντιλήψεις των παιδιών για τις έννοιες όμορφος-άσχημος μέσα από τη συζήτηση
- να ανιχνευθούν οι αντιλήψεις τους για τις αιτίες της συμπεριφοράς των κακών και για τις συνέπειες που έχει για αυτούς
- να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να δίνουν εξηγήσεις και να αιτιολογούν τις απόψεις τους
- να αναπτυχθεί η κριτική τους ικανότητα και η αναπαραστατική τους σκέψη
- να μάθουν να επιχειρηματολογούν και να διαπραγματεύονται για να πείσουν τους άλλους για τις επιλογές και τις αποφάσεις τους

Τέταρτη φάση: έκφραση της ανταπόκρισης

-να αναπαραστήσουν ρόλους και χαρακτήρες μέσα από τις γαντόκουκλες

-να είναι σε θέση να συνθέσουν ιστορία με έναν ήρωα ο οποίος έχει διαφορετική εμφάνιση

-να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να εκφράζονται με τον αυτοσχεδιασμό και τη μίμηση

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

		Αντιλήψεις παιδιών	Συναίσθημα
Δραστηριότητα 1 (περίγραμμα παιδιού)	«Όμορφο παιδάκι»	<ul style="list-style-type: none">ΧαρούμεναΜε όμορφα ρούχαΈντονα χρώματα	<ul style="list-style-type: none">Θετικά συναίσθημα-συναίσθημα αποδοχής
	«Άσχημο παιδάκι»	<ul style="list-style-type: none">ΛυπημένοΜε σκισμένα ρούχαΓρατζουνιέςΤρομακτικά χαρακτηριστικά προσώπου	<ul style="list-style-type: none">Αρνητικά συναίσθημαΣυναίσθημα απέχθειας και φόβου για την έννοια του «άσχημου»

		Αντιλήψεις παιδιών	συναισθήματα
Δραστηριότητα 2 (εικόνες συνοδευόμενες από ερωτήσεις)	Εικόνα 1	<ul style="list-style-type: none"> • Γλυκόλι • κμασράκι αλλά με καλή καρδιά • Απλά διαφορετικό 	<ul style="list-style-type: none"> • Θετικά συναισθήματα • Θετικά συναισθήματα με επιφύλαξη • Θετικά συναισθήματα κατανόησης
	Εικόνα 2	<ul style="list-style-type: none"> • Αντιλήψεις περιφρόνησης • Αποδοχή 	<ul style="list-style-type: none"> • Αρνητικά συναισθήματα • Συναισθήματα κατανόησης
	Εικόνα 3	<ul style="list-style-type: none"> • Αντιδράσεις αποδοχής • κτανέμορφη • κτέλειαι 	<ul style="list-style-type: none"> • Θετικά συναισθήματα • Συναισθήματα προβληματισμού ως προς τον άγνωστο χαρακτήρα του παιδιού
	Εικόνα 4	<ul style="list-style-type: none"> • Στερεοτυπικές αντιλήψεις (κτασχημοσι) • Αποδοχή των διαφορετικών χαρακτηριστικών 	<ul style="list-style-type: none"> • Αρνητικά συναισθήματα • Συναισθήματα ενσυναίσθησης
	Εικόνα 5	<ul style="list-style-type: none"> • Θετικές αντιλήψεις (κτανέμορφη) • Επιφύλαξη για την συμπεριφορά 	<ul style="list-style-type: none"> • Συναισθήματα ενθουσιασμού • Συναισθήματα επιφύλαξης
	Εικόνα 6	<ul style="list-style-type: none"> • Στερεοτυπικές απόψεις • Αντιλήψεις θετικές λόγω οικειότητας με το χαρακτηριστικό 	<ul style="list-style-type: none"> • Αρνητικά συναισθήματα • Συναισθήματα ενσυναίσθησης
	Εικόνα 7	<ul style="list-style-type: none"> • Θετικές αντιλήψεις 	<ul style="list-style-type: none"> • Συναισθήματα χαράς
	Εικόνα 8	<ul style="list-style-type: none"> • Αντιλήψεις θετικές-αικίες 	<ul style="list-style-type: none"> • Συναισθήματα ενσυναίσθησης
	Εικόνα 9	<ul style="list-style-type: none"> • κΓλυκοάλησι, θετικές αντιλήψεις 	<ul style="list-style-type: none"> • Συναισθήματα θετικά
	Εικόνα 10	<ul style="list-style-type: none"> • Αντιλήψεις περί διαφορετικότητας • Στερεοτυπικές αντιλήψεις 	<ul style="list-style-type: none"> • Ενσυναίσθηση • Μη αποδοχή χαρακτηριστικού

		Αντιλήψεις παιδιών	Συναισθήματα
Δραστηριότητα 4 (Εικόνες παιχνιδιών)	Κούκλες Barbie	<ul style="list-style-type: none"> • «ή μια όμορφη η άλλη μαύρη» • «ή μια παχουλή η άλλη λεπτή» • Άκρη αποδοχή της μιας κούκλας ως «κευθολογική» 	<ul style="list-style-type: none"> • Συναισθήματα θετικά ως προς τη μια κούκλα • Συναισθήματα προβληματισμού ως προς την άλλη
	Σούπερ ήρωες	<ul style="list-style-type: none"> • Φτιαγμένοι «άσχημοι» για να μαϊζάρουν κακούς • Φτιαγμένοι με όμορφη χαρακτηριστικά για να αποτυπώνουν τους καλούς 	<ul style="list-style-type: none"> • Συναισθήματα συμπάθειας για τον «καλό» ήρωα • Συναισθήματα προβληματισμού σχετικά με την απόδοση της εμφάνισης του «κακού» ήρωα.
Δραστηριότητα 4 (παραμύθι)	Ερώτηση: «ήταν δίκαιο που πήρε ο γείτονας την καμπαούρα»	<ul style="list-style-type: none"> • «να ήταν πολύ σωστό αυτό που έγινε» • «όχι δεν ήταν και τόσο σωστό» 	<ul style="list-style-type: none"> • Συναισθήματα μίσους για τον γείτονα • Συναισθήματα δικαίωσης ως προς το αποτέλεσμα • Συναισθήματα συμπάθειας για το παλιόρι
	Εκαστική απεκόνιση του παραμυθιού	<ul style="list-style-type: none"> • «Ο γείτονας απέκτησε χρησιμότητα» • Διαφορετικό τέλος ιστορίας: • Να μην άλλαξε τίποτα στην ιστορία • Άσχημο τέλος για τον γείτονα 	<ul style="list-style-type: none"> • Συναισθήματα κατανόησης • Συναισθήματα λύπης για το συγκεκριμένο τέλος • Συναισθήματα κατανόησης και για τις δύο πλευρές • Συναισθήματα εκδίκησης • Συναισθήματα μίσους

		Αντιλήψεις παιδιών	Συναισθήματα
Δραστηριότητα 5	Ερώτηση 1: «γιατί πιστεύετε πως του αρτέσαν τόσο πολύ οι αστροναύτες και το διάστημα»	<ul style="list-style-type: none"> • «ήπι φοράει μάσκα και δεν φαίνεται το πρόσωπό του» • «φοβάται πως θα τον κορσιδεύουν» • «θέλει να πάει στο διάστημα που θα είναι μόνος του και δεν θα τον κορσιδεύουν για λίγο» 	<ul style="list-style-type: none"> • Αισθήματα κατανόησης για το πρόβλημα που αντιμετωπίζει • Συναισθήματα προβληματισμού για το αν γίνεται να βγει έξω
	Ερώτηση 2: «πως αισθάνθηκε που τον κοιτούσαν όλοι και πως θα ένιωθαν αν έμπαιναν στη θέση του»	<ul style="list-style-type: none"> • «ήταν άσχημο που τον κοιτούσαν και πως αν ήταν τα ίδια θα ήθελαν να ανοίξει η γη να τα κοιτάσει» 	<ul style="list-style-type: none"> • Ενδοξη ενσυναίσθησης
	Ερώτηση 3: «Εσείς θα τον θέλατε για φίλο; Πιστεύετε πως η διαφορετική εμφάνιση μετράει στο αν θα είναι καλός φίλος; Τι πραγματικά μετράει»	<ul style="list-style-type: none"> • «δεν μετράει πως είναι ένας άνθρωπος εξωτερικά αλλά εσωτερικά, δηλαδή αν έχει καλή καρδιά» 	<ul style="list-style-type: none"> • Συναισθήματα κατανόησης της σημαντικότητας του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου
	Ερώτηση 4: «πως θα σας φαινόταν αν ο φίλος σας έλεγε λόγια πίσω από την πλάτη σας; Το μετάνιωσε πιστεύει; Για ποιο λόγο»	<ul style="list-style-type: none"> • «θα ένιωθα πολύ άσχημα» 	<ul style="list-style-type: none"> • Συναισθήματα ενσυναίσθησης, ανασφάλειας
	Ερώτηση 5: «πως πιστεύετε πως ένιωσε όταν πήρε βραβείο»	<ul style="list-style-type: none"> • «Του άρεε και γι αυτό βραβεύτηκε» 	<ul style="list-style-type: none"> • Συναισθήματα χαράς και δικαίωσης

		Αντιλήψεις μαθητών	Συναίσθημα
Δραστηριότητα 6	• «Είπα σωστό να κοροϊδεύουμε κάποιον.»	«όχι δεν είναι σωστό»	• Συναίσθημα κατανόησης προς κάποιον που τον κοροϊδεύουν • Ευσυνείδηση
	• «Το παπάκι άρχισε να κλάει επειδή το κοροϊδεύαν. Ρώτησε τα παιδιά αν αυτό ήταν σωστό και πως αλλιώς θα μπορούσε να αντιδράσει»	«δεν έπρεπε να κλάμε» «θα μπορούσε να τους μιλήσει» «είμαι άσχημος αλλά για εμένα είμαι όμορφος»	• Συναίσθημα έμφωνου
	• «Έχε δίκιο σε αυτά που μου είπε ο ήλιος.»	«και πολύ δίκιο σε αυτά που σου είπε»	• Συναίσθημα συμφωνίας με αυτά που είπε ο ήλιος
	• «Δεν θα ήταν βαρετό να είμαστε όλοι ίδιοι.»	«ναι θα ήταν πολύ βαρετό», «κανείς δεν θα ξεχώριζε»	• Θετικά συναισθήματα

Όπως προαναφέρθηκε, η διδακτική παρέμβαση, πραγματοποιήθηκε σε δεκαοκτώ μαθητές του 16^{ου} Δημοτικού Σχολείου Βόλου και διήρκεσε περίπου μια εβδομάδα, από 26 έως 29 Μαρτίου 2019. Ωστόσο, την προηγούμενη εβδομάδα, πραγματοποιήθηκε η παρακολούθηση της τάξης με σκοπό την διαμόρφωση και προσαρμογή των δραστηριοτήτων στις ανάγκες αλλά και το επίπεδο των μαθητών. Την τελευταία μέρα της παρακολούθησης, έγινε μια προσπάθεια συλλογής στοιχείων μέσα από ερωτήσεις, οι οποίες δεν συμπεριλαμβάνονταν στη διδακτική παρέμβαση αλλά είχαν σκοπό να καταδείξουν τις απόψεις των παιδιών περί του θέματος.

Την επόμενη εβδομάδα και ημέρα Τρίτη, ξεκίνησε η διαδικασία της έρευνας. Η ερευνήτρια είχε ήδη μια επαφή με τα παιδιά οπότε υπήρχε οικειότητα. Προέβη λοιπόν σε μια σύντομη εξήγηση του λόγου της παρουσίας της εκεί. Επιπλέον, τόνισε στα παιδιά ότι αυτό που θα δημιουργούσαν όλοι μαζί θα ήταν σημαντικό και γι' αυτό θα έπρεπε όλοι να προσπαθήσουν να είναι ειλικρινείς και ήσυχοι κατά τη διαδικασία. Τα παιδιά ήξεραν από την αρχή ότι οι απαντήσεις τους και γενικότερα όλη η διαδικασία ηχογραφούνται. Η διδάσκουσα της τάξης είχε ενημερώσει τους μαθητές πως για μια εβδομάδα ορισμένες ώρες θα τις πραγματοποιεί άλλη δασκάλα η οποία έχει αναλάβει μια πολύ σημαντική εργασία. Γι' αυτό τα ενημέρωσε πως θα πρέπει να τη βοηθήσουν ώστε να βγει ένα όμορφο και αξιόλογο αποτέλεσμα.

Στην διαδικασία της πρώτης επαφής των παιδιών με το θέμα από την συζήτηση που επιδίωξε η ερευνήτρια με τους μαθητές διαπίστωσε κάποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις των παιδιών για τον όρο «άσχημο». Για αυτές τις απόψεις των παιδιών παίζει ρόλο το κοντινό τους περιβάλλον κυρίως η οικογένεια, οι φίλοι αλλά και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Η ερευνήτρια άκουσε και δέχθηκε τις απόψεις των μαθητών καθώς σκέφτηκε ότι αυτές δεν είναι σε καμία περίπτωση παγιωμένες μιας και τα παιδιά βρίσκονται στο στάδιο που δεν έχουν διαμορφώσει πλήρως τις αντιλήψεις τους και άρα μπορούν να διαμορφώσουν νέες καθώς και να αλλάξουν τις προϋπάρχουσες μέσα από την ερευνητική διαδικασία.

Έτσι ξεκίνησε η πρώτη δραστηριότητα την οποία κλήθηκαν να διεκπεραιώσουν οι μαθητές. Τους δόθηκε ένα φύλλο εργασίας στο οποίο απεικονιζόταν το περίγραμμα δυο παιδιών. Ζητήθηκε να ζωγραφίσουν το ένα από τα δυο παιδιά «όμορφο» ενώ το άλλο «άσχημο». Δηλαδή, να προσδώσουν εκείνα τα χαρακτηριστικά στο καθένα που να απεικονίζουν αυτό που τους ζητήθηκε. Ο χρόνος που τους δόθηκε ήταν 15 λεπτά. Για τα περισσότερα παιδιά ήταν υπεραρκετός και κοίταξαν να φτιάξουν και την παραμικρή λεπτομέρεια στο φύλλο τους. Για κάποια παιδιά που άργησαν να σκεφτούν τί θέλουν να ζωγραφίσουν, η ερευνήτρια τα βοήθησε χωρίς βέβαια να επηρεάσει αυτό που είχαν στο μυαλό τους. Επίσης, θεώρησε ορθό να τους αναφέρει από την αρχή κίόλας της διαδικασίας ότι σκοπός είναι να ζωγραφίσει ο καθένας μόνος, ώστε να αποδώσει στο χαρτί το τι έχει στο μυαλό του ακούγοντας τις δυο έννοιες. Οι μαθητές έπρεπε λοιπόν, να φτιάξουν τη ζωγραφιά τους με απόλυτη ειλικρίνεια.

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ορισμένα παιδιά έκαναν ερωτήσεις στην ερευνήτρια και η απάντησή της ακουγόταν στην ολομέλεια της τάξης. Γενικότερα, τα παιδιά κατάλαβαν αμέσως τι έπρεπε να κάνουν και το εκτέλεσαν με μεγάλη επιτυχία. Η διαδικασία τους άρεσε αρκετά και αυτό φάνηκε εξ αρχής, από όταν δηλαδή τους μοιράστηκαν τα φύλλα εργασίας και κατάλαβαν ότι θα τους ζητηθεί να ζωγραφίσουν, κάτι που είναι ευρέως γνωστό ότι ενθουσιάζει και ευχαριστεί τα μικρά παιδιά. Βέβαια, η ερευνήτρια, χωρίς να τους σταματήσει τον ενθουσιασμό, τους εξήγησε πως αυτό που έχουν να κάνουν δεν είναι μια απλή ζωγραφική αλλά κάτι πολύ πιο σημαντικό.

Τα αποτελέσματα της πρώτης αυτής δραστηριότητας ήταν εντυπωσιακά κάτι που δεν περίμενε η ερευνήτρια. Το παιδάκι που κλήθηκαν να ζωγραφίσουν ως όμορφο είχε για όλους τα ίδια χαρακτηριστικά με πολύ μικρές διαφορές. Στις περισσότερες περιπτώσεις όλα τα παιδιά ζωγράφισαν το όμορφο παιδάκι να συμπίπτει σε φύλο με το δικό τους. Στο άσχημο παιδάκι παρατηρήθηκε κάτι διαφορετικό από αυτό που είχε στο μυαλό της η ερευνήτρια ότι θα προκύψει. Πιο αναλυτικά, στην πλειοψηφία τους οι ζωγραφιές απεικόνιζαν το άσχημο παιδάκι με σκισμένα ρούχα, να κλαίει και να έχει σημάδια στο σώμα του. Αυτό παρατηρήθηκε στις 10 από τις 17 ζωγραφίες. Σε όλες τις υπόλοιπες το άσχημο παιδάκι παρουσιαζόταν θυμωμένο, τρομακτικό, με περίεργα χαρακτηριστικά. Αυτές οι ζωγραφίες προέρχονταν κυρίως από αγόρια. Όταν τα παιδιά ολοκλήρωναν τη δραστηριότητα η ερευνήτρια τα ρώτησε για ποιο λόγο πιστεύουν πως ένα παιδί λυπημένο με σκισμένα ρούχα θεωρείται άσχημο. Οι απαντήσεις τους δεν ήταν σαφείς καθώς φαίνεται πως λειτούργησαν και ζωγράφισαν χωρίς να το σκεφτούν με αυτόν τον τρόπο. Αυτό ήταν μια καλή αφορμή για να προβληματιστούν όπως και φάνηκε πως έκαναν μετά από αυτές τις ερωτήσεις. Δηλαδή, λειτούργησαν με την καρδιά χωρίς να είναι υποψιασμένα και έβαλαν το συναίσθημα πάνω από όλα θεωρώντας πως άσχημος είναι αυτός που κλαίει και έχει σκισμένα ρούχα. Άρα ο σκοπός αυτής της δραστηριότητας που ήταν να συλλεχθούν οι απόψεις των παιδιών για το «όμορφο» και το «άσχημο» επιτεύχθηκε καθώς τα αποτελέσματα ήταν αντικειμενικά χωρίς τα παιδιά να είναι επηρεασμένα ή προϋδασμένα από κάτι.

Αφού συλλέχθηκαν τα φύλλα εργασίας, τέθηκε σε λειτουργία ο διαδραστικός πίνακας του τμήματος, γεγονός που και πάλι προκάλεσε έκπληξη στους /στις μαθητές/τριες, καθώς ισχυρίστηκαν κάποια από τα παιδιά ότι το μάθημα είθισται να πραγματοποιείται με βασικό μέσο το σχολικό εγχειρίδιο. Στα παιδιά σε αυτή τη δραστηριότητα, παρουσιάστηκαν μέσω του προγράμματος Power Point ορισμένες φωτογραφίες παιδιών με διαφορετική εμφάνιση. Πρώτα, εμφανίζονταν στα παιδιά η φωτογραφία και αφού έλεγαν αυθόρμητα τί τους ερχόταν στο μυαλό, η ερευνήτρια έκανε κάποια ερώτηση η οποία έπρεπε να απαντηθεί από μαθητή που εκείνη όριζε. Σκοπός της κάθε φορά ήταν να δίνει βήμα σε διαφορετικό μαθητή ώστε στο τέλος όλοι να έχουν δώσει τη δική τους απάντηση. Κατά την έναρξη της προβολής των διαφανειών οι αντιδράσεις των μαθητών/τριών υπήρξαν ομόφωνες, και ίσως αναμενόμενες,

διότι στη θέαση των ατόμων που προσιδίαζαν τα κοινώς αποδεκτά πρότυπα ομορφιάς ακούστηκαν επιφωνήματα ενθουσιασμού, ενώ μόλις παρουσιάστηκαν τα άτομα που είχαν απόκλιση από αυτά κυριάρχησαν αρνητικά σχόλια και αστεϊσμοί. Πέραν από τις προκαθορισμένες ερωτήσεις, η ερευνήτρια όποτε της δινόταν η ευκαιρία καταπιανόταν από κάτι που μπορεί να είπαν τα παιδιά και θεωρούσε σωστό, να παρέμβει κάνοντας κάποιο σχόλιο ή κάποια ερώτηση.

Εικόνα 1

Ερώτηση: «Θα πήγαινες κοντά του να τον χαιρετήσεις? Γιατί ναι/όχι?»

Σε αυτή την εικόνα οι αντιδράσεις ήταν ανάμεικτες. Κάποια παιδιά χαρακτήρισαν το παιδάκι «γλυκούλι» ενώ άλλα «ασχημούλι», «μαυράκι αλλά με καλή καρδιά». Στην ερώτηση της ερευνήτριας το παιδί που ρωτήθηκε απάντησε πως θα πήγαινε κοντά του να χαιρετήσει γιατί είναι γλυκός. Επίσης είπε πως θα το καλούσε στο σπίτι και θα του έδινε ρούχα με ένα άλλο παιδί να συμπληρώνει πως τα ρούχα του θα ήταν σκισμένα. Κάποιο άλλο παιδί ζήτησε το λόγο και είπε πως δεν είναι άσχημος, απλά είναι διαφορετικός από εμάς και ότι φαίνεται μια χαρά παιδί. Αναλυτικότερα, σε αυτή την ερώτηση οι απαντήσεις των μαθητών κατηγοριοποιούνται σε τρεις ομάδες. Αρχικά υπήρξαν οι μαθητές που υποστήριξαν πως το παιδάκι είναι «γλυκούλι» χωρίς να κάνουν περεταίρω σχόλια. Η ερευνήτρια βασίζεται αυτή την απάντηση στην αυθόρμητη έκφραση αυτών των μαθητών οι οποίοι προσπέρασαν το χρώμα του δέρματος του παιδιού που απεικονιζόταν και χρησιμοποίησαν το επίθετο «γλυκούλι» για να το χαρακτηρίσουν. Στην επόμενη περίπτωση υπήρξαν οι μαθητές οι οποίοι εστίασαν στο χρώμα του παιδιού και αμέσως είπαν τη λέξη «μαυράκι». Το ενδιαφέρον σε αυτό το σημείο είναι το γεγονός πως οι ίδιοι μαθητές μετά από αυτό το σχόλιο πρόσθεσαν πως το παιδί αυτό έχει καλή καρδιά.(- μαυράκι μα με καλή καρδιά). Η ερευνήτρια αποδίδει τη συμπληρωματική έκφραση σε αυτό τον χαρακτηρισμό στο ότι αυτά τα παιδιά ίσως ένιωσαν κάπως αμήχανα γι αυτό που είπαν(- μαυράκι) και γι αυτό το λόγο υπέθεσαν κάτι το οποίο δεν φαινόταν στην φωτογραφία και για το οποίο δεν μπορούσαν να είναι σίγουροι. Αυτό βασίζεται στο ότι ο χαρακτηρισμός «μαυράκι» τους φάνηκε υποτιμητικός και ήθελαν να συμπληρώσουν κάτι καλό. Στην τρίτη κατηγορία υπήρξαν ελάχιστα παιδιά τα οποία στο τέλος της συζήτησης πήραν τον

λόγο και είπαν πως αυτό το παιδί είναι απλά διαφορετικό από εμάς. Αυτά τα παιδιά ίσως δεν τρέφουν τόσο στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Εικόνα 2

Ερώτηση : « Θα έπαιζες μαζί της? Γιατί ναι/όχι? »

Όταν εμφανίστηκε στα παιδιά η συγκεκριμένη εικόνα, δυο από αυτά γέλασαν μεταξύ τους. Μετά από λίγα δευτερόλεπτα χωρίς να προλάβει να παρέμβει με κάποια ερώτηση η ερευνήτρια, το ένα από τα δυο παιδιά σήκωσε το χέρι μετανιωμένο και είπε πως κάποιος γνωστός του φοράει σιδεράκια, με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης να συμφωνούν και να αναφέρουν κάποιο συγγενικό τους πρόσωπο. Στην ερώτηση απάντησαν όλοι πως θα έπαιζαν μαζί της, με ένα παιδί να παίρνει το λόγο και να αναφέρει πως θα έπαιζε μαζί της όχι για το αν φοράει σιδεράκια αλλά για το αν είναι καλό κορίτσι. Και συνέχισε λέγοντας πως δεν έχει σημασία το πώς είμαστε εξωτερικά αλλά ρόλο παίζει ο εσωτερικός μας κόσμος. Τέλος, κάποια από τα παιδιά συμφώνησαν στο γεγονός πως όταν μεγαλώσουν είναι πολύ πιθανό να βάλουν κι εκείνα σιδεράκια. Σε αυτή την περίπτωση οι απόψεις των μαθητών χωρίζονται σε δυο κατηγορίες με την μια να συγκλίνει προς την άλλη με το πέρας της ώρας και της συζήτησης. Αρχικά, ορισμένα παιδιά στην προβολή της φωτογραφίας γέλασαν μεταξύ τους. Αυτό δείχνει πως δεν είναι εξοικειωμένα με ορισμένα πράγματα και πως επηρεάζεται το ένα από τις αντιδράσεις του άλλου. Στην άλλη κατηγορία ανήκουν τα παιδιά τα οποία χωρίς να γελάσουν αντιλήφθηκαν πως το κοριτσάκι απλά φορούσε σιδεράκια τονίζοντας μάλιστα πως αυτό δεν θα ήταν κατασταλτικός παράγοντας στο να παίζουν μαζί. Βέβαια, τα παιδιά τα οποία στην αρχή γέλασαν φάνηκε πως έδρασαν τελείως αυθόρμητα και παρορμητικά μιας και ανέφεραν γνωστούς τους που φοράνε σιδεράκια. Μέσα από αυτή την ερώτηση η ερευνήτρια διέκρινε έναν φανερό προβληματισμό κυρίως των παιδιών που τρέφουν πιο στερεοτυπικές αντιλήψεις. Ο προβληματισμός αυτός φάνηκε αμέσως στις εκφράσεις των προσώπων τους.

Εικόνα 3

Ερώτηση: « Θα την διάλεγες στην ομάδα σου? Γιατί ναι/όχι? »

Στην προβολή της συγκεκριμένης φωτογραφίας, οι απόψεις ήταν κοινές ως προς τις αρχικές αντιδράσεις. Ακούστηκε ένα δυνατό ουάου με κάποια παιδιά να συμπληρώνουν πως είναι πανέμορφη είναι τέλεια. Στην ερώτηση απάντησαν πως θα

την διάλεξαν στην ομάδα τους γιατί είναι κούκλα. Η ερευνήτρια εκείνη την στιγμή ρώτησε τα παιδιά πως: «Αν ήταν άδικη και έλεγε μυστικά πίσω από την πλάτη κάποιου τότε θα συνεχίζατε να έχετε την ίδια άποψη?». Σε αυτό τον προβληματισμό τα παιδιά ανταποκρίθηκαν λέγοντας πως τότε τα πράγματα θα ήταν αλλιώς. Σε αυτή την περίπτωση αν κατηγοριοποιούσαμε τις απόψεις των παιδιών θεματικά τότε αυτές θα σύγκλιναν μεταξύ τους. Τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν με την φωτογραφία και αυτό φάνηκε αμέσως. Βέβαια, όταν η ερευνήτρια τους έθεσε τον προβληματισμό(- αν δηλαδή αυτό το κορίτσι ήταν άδικο και έλεγε μυστικά πίσω από την πλάτη τους θα συνέχιζαν να το κάνουν παρέα) τότε τα παιδιά άλλαξαν την έκφραση του προσώπου τους και απάντησαν όλα πως τα πράγματα τότε θα ήταν διαφορετικά. Σε αυτό το σημείο, τα παιδιά προβληματίστηκαν και για το γεγονός πως ένας άνθρωπος που εμφανισιακά είναι όμορφος για εκείνα μπορεί να τους στεναχωρήσει πολύ.

Εικόνα 4

Ερώτηση: « Θα του έδινες τα παιχνίδια σου? Γιατί ναι/ όχι? »

Οι αντιδράσεις των παιδιών σε αυτή τη φωτογραφία ήταν αντίθετες. Αρχικά κάποιοι μαθητές, είπαν πως είναι πολύ άσχημος και πως ανατριχιάζουν όταν τον βλέπουν. Ένα παιδί είπε «μακάρι να μην ζούσα έτσι» Ένα κορίτσι σήκωσε το χέρι και σε αυτά τα παιδιά πως όταν γελάνε το κοροϊδεύουν και αυτό δεν είναι ωραίο. Ένα άλλο παιδί αναφέρει πως αυτό το παιδί έχει απλά λίγο διαφορετικά μάτια από τα δικά τους. Στην ερώτηση οι μισοί απάντησαν πως θα του έδιναν τα παιχνίδια τους με μεγάλη χαρά ενώ άλλοι όχι γιατί θα πάθαιναν κάτι. Σε αυτή την περίπτωση, οι αντιλήψεις των μαθητών χωρίζονται σε δυο κατηγορίες. Αρχικά, η πρώτη ομάδα μαθητών αντέδρασε υπερβολικά έως και ανεξήγητα. Αυτό η ερευνήτρια το αποδίδει στο γεγονός πως το νεαρό της ηλικίας των μαθητών δεν τους έχει δώσει τη δυνατότητα να γνωρίσουν παιδιά σαν αυτό που απεικονιζόταν στην φωτογραφία. Μέσα από αυτό φάνηκαν ξεκάθαρα οι στερεοτυπικές τους αντιλήψεις αλλά και η έλλειψη ενσυναίσθησης. Στον αντίποδα, η άλλη ομάδα αντιμετώπισε το παιδί της φωτογραφίας με τελείως διαφορετικό τρόπο. Οι μαθητές που ανήκαν σε αυτή την ομάδα φάνηκε να μην συμμαρμίζονται τις απόψεις των συμμαθητών τους και απευθυνόμενοι προς αυτούς είπαν πως απλώς έχει διαφορετικά μάτια από εκείνους.

Εικόνα 5

Ερώτηση: « Θα έκανες μαζί της μια εργασία? Γιατί ναι/όχι? »

Στην προβολή αυτής της φωτογραφίας ακούστηκαν επιφωνήματα ενθουσιασμού. Την χαρακτήρισαν πανέμορφη και όλοι συμφώνησαν στο ότι θα συνεργάζονταν μαζί της. Ένα παιδί αναφέρει πως θα συνεργαζόταν αλλά μπορεί να ήταν «κακό παιδάκι». Αναλυτικότερα και εδώ οι μαθητές συμφωνούσαν ως προς το γεγονός πως το κοριτσάκι της φωτογραφίας είναι όμορφο. Αυτό ήταν κάτι που η ερευνήτρια περίμενε πως θα συμβεί. Αυτό που την εξέπληξε ευχάριστα ήταν το γεγονός πως μετά από αυτό ένα παιδί πήρε τον λόγο και ανέφερε αυτό που είχε αναφερθεί και προηγουμένως. Το γεγονός δηλαδή, πως αυτό το κορίτσι μπορεί να μην έχει καλό χαρακτήρα. Όλη η τάξη συμφώνησε σε αυτό λέγοντας πως δεν θα πρέπει να κρίνουν μόνο από την εξωτερική εμφάνιση. Αυτό, ήταν ένα αρχικό δείγμα αλλαγής για την ερευνήτρια η οποία ένιωσε πως αυτό που έλεγαν τα παιδιά το εννοούσαν πραγματικά.

Εικόνα 6

Ερώτηση: « Θα τον καλούσες σπίτι σου? Γιατί ναι/όχι? »

Όταν τα παιδιά βλέπουν το αγόρι στη φωτογραφία λένε όλα πως έχει φακίδες. Αμέσως οι περισσότεροι είπαν ότι έχουν φίλους που έχουν φακίδες. Οι συγκεκριμένοι λοιπόν, έδειξαν θετικοί στο να καλέσουν το παιδί της εικόνας σπίτι τους. Μόνο 4 το αποκάλεσαν «άσχημο» και πως δεν θα το καλούσαν σπίτι να παίξουν. Σε αυτή την περίπτωση, τα παιδιά χωρίζονται πάλι σε δυο κατηγορίες όσον αφορά τις αντιλήψεις τους. Η πρώτη ομάδα περιλάμβανε τους μαθητές οι οποίοι προσπέρασαν το γεγονός πως αυτό το παιδί έχει φακίδες και ένιωσαν την ανάγκη να αναφέρουν γνωστούς τους με αυτό το χαρακτηριστικό. Αυτό ίσως βασίζεται στο γεγονός πως δεν θεώρησαν τις φακίδες ως κάτι άσχημο μιας και είναι εξοικειωμένα με το χαρακτηριστικό αυτό καθώς όπως φάνηκε οι περισσότεροι ανέφεραν κάποιον γνωστό τους. Αντίθετα, η άλλη ομάδα αποτελούνταν από άτομα τα οποία δεν ανέφεραν κάποιον γνωστό τους πράγμα το οποίο μας δείχνει ότι αντίθετα με την πρώτη ομάδα, η δεύτερη δεν ήταν τόσο εξοικειωμένη με το χαρακτηριστικό των φακίδων με αποτέλεσμα να τις θεωρούν άσχημες. Συμπερασματικά, φάνηκε πως οι μαθητές (ίσως λόγω της ηλικίας τους) ταυτίζουν πολλές φορές άκριτα την έννοια του άσχημου με κάτι ανοίκειο για τους ίδιους ενώ την έννοια του όμορφου με κάτι που έχουν έρθει σε επαφή στην καθημερινή τους ζωή.

Εικόνα 7

Ερώτηση : «Θα πήγαινες σπίτι του? Γιατί ναι/όχι?»

Όταν είδαν τη φωτογραφία του συγκεκριμένου παιδιού, το αποκάλεσαν όμορφο και ότι θα πήγαιναν σπίτι του γι' αυτό το λόγο. Βέβαια, συνέχισαν λέγοντας πως αν είχε άσχημη καρδιά δεν θα πήγαιναν. Ένα παιδί τόνισε πως από μια φωτογραφία δεν μπορούν να ξέρουν, σχόλιο με το οποίο όλοι συμφώνησαν. Σε αυτή την φωτογραφία οι αντιδράσεις όλων των μαθητών ήταν ίδιες. Ο προβληματισμός τους φάνηκε να είναι αντίστοιχος με τις άλλες παρόμοιες φωτογραφίες , με τα παιδιά να αναφέρουν πως «δεν μπορούμε να κρίνουμε κάποιον μόνο από μια φωτογραφία». Συγκεκριμένα, σε αυτή την φωτογραφία οι αντιλήψεις των παιδιών ήρθαν σε αντιδιαστολή με τα συναισθήματά τους. Ενώ δηλαδή υποστήριζαν ότι αυτό το παιδί είναι όμορφο (αντίληψη) κυριάρχησε το συναίσθημα του φόβου και της ανασφάλειας ότι στην πραγματικότητα δεν ξέρουν την συμπεριφορά αυτού του παιδιού με αποτέλεσμα να κρατούν αμυντική στάση.

Εικόνα 8

Ερώτηση: « Θα μοιραζόσουν μαζί της ένα μυστικό? Γιατί ναι/ όχι?»

Σε αυτή τη φωτογραφία οι αντιδράσεις των παιδιών ήταν κοινές. Όλα ξεκίνησαν να αναφέρουν φίλους και γνωστούς τους που φορούν σιδεράκια και γυαλιά. Όλα ανέφεραν πως θα μοιράζονταν μαζί της ένα μυστικό. Στη συγκεκριμένη περίπτωση τα χαρακτηριστικά αυτά ήταν οικεία για όλους με αποτέλεσμα όλα τα παιδιά να είναι θετικά διακείμενα απέναντι στο συγκεκριμένο παιδί. Το γεγονός ότι όλα τα παιδιά ένιωθαν οικεία με αυτά τα χαρακτηριστικά έγινε φανερό στην ερευνήτρια από το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές ανέφεραν έστω και έναν γνωστό τους που είτε φορούσε γυαλιά είτε σιδεράκια.

Εικόνα 9

Ερώτηση: « Θα ήθελες να ήταν αδελφάκι σου? Γιατί ναι/ όχι?»

Εδώ τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν πως είναι «γλυκούλης» παρόλο που έχει μεγάλα αυτιά. Όλα τα παιδιά θα τον ήθελαν για αδελφάκι τους. Αναλυτικότερα, η ερευνήτρια εξήγησε την ομόφωνη αντίδραση των μαθητών ως ένα πολύ θετικό

στοιχείο μιας και θεώρησε πως τα παιδιά δεν στάθηκαν στα αυτιά του εικονιζόμενου αλλά σκέφτηκαν όλα αυτά που είχαν συζητηθεί προηγουμένως.

Εικόνα 10

Ερώτηση: «Θα έπαιζες μαζί του? Γιατί ναι/όχι?»

Τα 15 από τα 18 παιδιά θα έπαιζαν μαζί του ενώ τα υπόλοιπα 3 όχι γιατί έχει μεγάλη μύτη. Σε αυτή την φωτογραφία το παιδί είχε απλά διαφορετική μύτη. Κάποιοι από τους μαθητές δεν στάθηκαν σε αυτό και δεν το θεώρησαν εμπόδιο για να παίξουν μαζί του. Βέβαια, ένα μικρό μέρος από το σύνολο της τάξης κινήθηκε και πάλι με βάση στερεοτυπικές αντιλήψεις επιλέγοντας να απαντήσει πως δεν θα έπαιζε με αυτό το παιδί.

Και στην επόμενη δραστηριότητα η ερευνήτρια παρέθεσε ορισμένες φωτογραφίες αλλά σε αυτή την περίπτωση ο σκοπός ήταν διαφορετικός. Πιο αναλυτικά, στην αρχή η ενασχόληση αφορούσε τις γνωστές κούκλες Barbie. Σκοπός ήταν οι μαθητές να προβληματιστούν με την πάντα καλοφτιαγμένη εμφάνισή της χωρίς ατέλειες. Το άκρικο παιχνίδι των παιδιών και κυρίως των κοριτσιών με αυτές, διαμορφώνει λανθασμένες αντιλήψεις και πρότυπα. Θεωρούν πως φυσιολογικό πρότυπο ομορφιάς είναι αυτό που προβάλλουν οι συγκεκριμένες κούκλες.

Η ερευνήτρια, έδειξε στα παιδιά δύο φωτογραφίες του παραπάνω παιχνιδιού με διαφορετική εμφάνιση.(Στην πρώτη η κούκλα έτσι όπως πωλείται το εμπόριο και στην άλλη η κούκλα με διαφορετικό σωματότυπο) Στην ερώτηση «ποια από τις δυο είναι η Barbie;», στην αρχή απάντησαν πως είναι αυτή που απεικονίζει η δεξιά φωτογραφία(η κούκλα δηλαδή με τα κλασσικά πρότυπα ομορφιάς). Στη συνέχεια τα παιδιά το ξανασκέφτηκαν και αποφάσισαν να αναφέρουν πως και η άλλη είναι Barbie. Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί πως από τα οκτώ κορίτσια της τάξης, τα επτά έπαιζαν με τέτοιου τύπου κούκλες.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά αν παρατηρούν κάποιες διαφορές μεταξύ των δυο φωτογραφιών. Οι απαντήσεις τους ήταν πως «η μια έχει καφέ η άλλη ξανθά μαλλιά», «η μια είναι άσπρη και η άλλη μαύρη», «η μια είναι παχουλή και η άλλη λεπτή». Αμέσως μετά, τα κορίτσια που δήλωσαν πως παίζουν με αυτό το

παιχνίδι, είπαν στην ερευνήτρια πως θα έπαιζαν και με τις δυο κούκλες. Κάποια από τα αγόρια σχολίασαν πως θα έπαιζαν μόνο με τη μια.

Η ερευνήτρια θέλοντας να προβληματίσει τα παιδιά τους έκανε κάποιες ερωτήσεις. Για παράδειγμα, ρώτησε συγκεκριμένα τους μαθητές που ανέφεραν πως η μια κούκλα είναι «παχουλή» γιατί την ονόμασαν κούκλα, αφού κούκλος είναι ο πανέμορφος και μόλις της είχαν προσάψει ένα χαρακτηριστικό. Τα παιδιά τότε απάντησαν πως είναι και οι δυο όμορφες. Έπειτα συνεχίστηκε συζήτηση πάνω σε μια ακόμη ερώτηση που έγινε από την ερευνήτρια για το κατά πόσο θα ήταν σωστό και εφικτό όλες οι κοπέλες να μοιάσουν με τη Barbie. Τα παιδιά επεξεργάστηκαν την ερώτηση και απάντησαν πως δεν γίνεται γιατί όλες θα ήταν ίδιες. Η ερευνήτρια μετά από αυτό τους είπε για έρευνες που έδειξαν πως για να αποκτήσει κάποιος άνθρωπος τις αναλογίες αυτού του παιχνιδιού με αυτό το σώμα θα πρέπει να του λείπει ένα πλευρό.

Συμπερασματικά στην αρχή αυτής της δραστηριότητας οι μαθήτριες χαρακτήρισαν ως Barbie την κούκλα με τον κλασικό σωματότυπο. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός πως παίζουν με τις κούκλες Barbie χωρίς να κρίνουν την εμφάνιση. Χωρίς δηλαδή να δίνουν έμφαση στο γεγονός πως όλες είναι ξανθιές και αδύνατες. Υποσυνείδητα όμως από την αυθόρμητη απάντηση φάνηκε η επιρροή αυτού του παιχνιδιού στις αντιλήψεις τους. Βέβαια μετά από λίγο προβληματίστηκαν με την απάντηση που έδωσαν και ομόφωνα τόνισαν πως και η άλλη κούκλα είναι Barbie.

Οι επόμενες φωτογραφίες αφορούσαν πιο πολύ τα αγόρια και είχαν να κάνουν με παιχνίδια που παίζουν καθημερινά. Στην μια εικόνα απεικονιζόταν ο Σούπερμαν και στην άλλη ο Τζόκερ. Όλα τα παιδιά ήξεραν ποιοι είναι οι συγκεκριμένοι. Οι μισοί βέβαια παίζουν με αυτούς τους δυο ενώ οι άλλοι μισοί απλά τους ξέρουν. Όταν η ερευνήτρια τους ρώτησε ποιον από τους δυο θα ήθελαν να τους έφερναν δώρο οι απαντήσεις ήταν ανάμεικτες. Όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν ποιος είναι πιο όμορφος εξωτερικά είπαν τον Σούπερμαν. Ο προβληματισμός που τέθηκε στη συνέχεια ήταν γιατί οι όμορφοι ήρωες είναι πάντα οι καλοί και οι άσχημοι οι κακοί. Τα παιδιά αφού το σκέφτηκαν λίγο, απάντησαν πως οι κακοί ήρωες είναι φτιαγμένοι άσχημοι για να δείξουν ότι κάνουν κακό. Αν ήταν όμορφοι δεν θα φαίνονταν για κακοί. Τότε η

ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά αν ισχύει τι ίδιο και με τους ανθρώπους. Τα παιδιά απάντησαν πως εκεί τα πράγματα είναι διαφορετικά.

Με το πέρας αυτής της δραστηριότητας φάνηκε πως κάποια παιδιά έδειξαν προτίμηση προς τον έναν ήρωα ενώ κάποια άλλα προς τον άλλον. Η ερευνήτρια δεν περίμενε σε καμία περίπτωση κάτι τέτοιο μιας και είχε στο μυαλό της πως όλα τα παιδιά θα συμπαθούσαν τον Σούπερμαν καθώς θεωρείται και πιο όμορφος και πιο δυνατός από τον Τζόκερ, που αντιπροσωπεύει το κακό. Βέβαια, με μια δεύτερη σκέψη η ερευνήτρια κατάλαβε ότι τα παιδιά δεν έκριναν με βάση τις φωτογραφίες, αλλά με βάση αυτά που ήξεραν και που έχουν δει από μόνοι τους για τους δύο ήρωες.

Στην επόμενη δραστηριότητα, η ερευνήτρια είπε στα παιδιά πως θα ασχοληθούν με ένα παραμύθι. Αυτό λεγόταν «Ο καμπούρης και τα ξωτικά». Τα παιδιά έκαναν έναν κύκλο με τις καρέκλες τους. Τότε η ερευνήτρια τους έδειξε το εξώφυλλο του παραμυθιού για να δουν τι απεικονίζεται και αν μπορούν και με τη βοήθεια του τίτλου να κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενο του παραμυθιού. Όλα τα παιδιά υπέθεσαν πως το παραμύθι έχει πρωταγωνιστή κάποιον με μεγάλη καμπούρα. Τότε έγινε η ανάγνωση του παραμυθιού ενώ παρουσιάζονταν στα παιδιά και οι εικονογραφήσεις του παραμυθιού. Στο τέλος της αφήγησης τα παιδιά ρωτήθηκαν αν κατάλαβαν τι έγινε. Αφού η ερευνήτρια βεβαιώθηκε πως είχαν καταλάβει την πλοκή του παραμυθιού προέβη σε άλλες ερωτήσεις. Αρχικά, ρώτησε τα παιδιά αν ήταν σωστό που ο γείτονας κορόιδευε το παιδί για το χαρακτηριστικό αυτό που είχε. Όλες οι απαντήσεις ήταν ίδιες με κάποια παιδιά να λένε πως «δεν έφτανε που ένιωθε άσχημα για την καμπούρα του, είχε και τον γείτονα να τον πειράζει». Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά αν ήταν δίκαιο που ο γείτονας πήρε τελικά την καμπούρα. Οι μισοί απάντησαν «ναι» ενώ οι άλλοι μισοί «όχι». Τότε η ερευνήτρια τους ανέφερε πως δεν ήταν και τόσο σωστό που πήρε ο γείτονας την καμπούρα μιας και θα μπορούσε να είχε γίνει κάτι διαφορετικό χωρίς κάποιος από τους δυο να είναι δυστυχημένος. Μετά από αυτό ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ή να γράψουν κάτι που τους άρεσε ή τους έκανε εντύπωση από το παραμύθι. Η πιο χαρακτηριστική απάντηση ήταν πως ο κακός γείτονας όταν τελείωσε πήρε αυτό που ήθελε αλλά απέκτησε χρυσομανία. Δυο παιδιά έγραψαν σε αυτό που ζωγράφισαν πως θα ήθελαν ο κακός γείτονας να ήταν καλός. Οι υπόλοιποι έκαναν τους δυο ήρωες του

παραμυθιού και ο γείτονας έλεγε στον άλλο «έχεις καμπούρα» και ο άλλος απαντούσε « ναι έχω καμπούρα και τι έγινε...». Άλλο παιδί έγραψε πως θα ήθελε ο γείτονας να είχε πολλές καμπούρες. Κάποια άλλα παιδιά έγραψαν πως θα ήθελαν να μην είχε καμπούρα.

Οι απαντήσεις των μαθητών σε αυτή την δραστηριότητα χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες. Αρχικά, στην πρώτη κατηγορία βρισκόταν ένα παιδί το οποίο ανέφερε χαρακτηριστικά την χρυσομανία του γείτονα και το γεγονός ότι σκεφτόταν μόνο τα λεφτά. Στην άλλη κατηγορία ανήκαν τα παιδιά τα οποία ήθελαν ένα διαφορετικό τέλος για το παραμύθι. Αναλυτικά κάποια παιδιά θα ήθελαν ο γείτονας να ήταν καλός και κάποια άλλα το παιδί να μην είχε εξαρχής καμπούρα. Στην τρίτη κατηγορία οι μαθητές ανέφεραν πως δεν θα ήθελαν να αλλάξει τίποτα , το παιδί να είχε καμπούρα και να ζούσε ευτυχισμένο με αυτό το χαρακτηριστικό. Τέλος, άλλα παιδιά σκέφτηκαν πιο εγωιστικά και θα επιθυμούσαν ο γείτονας να είχε πολλές καμπούρες. Στην συγκεκριμένη δραστηριότητα φάνηκε πως κάποιοι μαθητές λειτούργησαν με βάση τις αντιλήψεις που έχουν για το τέλος των παραμυθιών, ότι δηλαδή θα ήθελαν να είναι χαρούμενο με αποτέλεσμα να επιθυμούν και οι δυο πλευρές (και το παλικάρι και ο γείτονας) να έχουν ευτυχισμένη κατάληξη. Από την άλλη πλευρά οι υπόλοιποι μαθητές λειτούργησαν με βάση το αρνητικό συναίσθημα που τους προκάλεσε η άδικη συμπεριφορά την οποία είχε ο γείτονας με αποτέλεσμα να θέλουν το χειρότερο τέλος για εκείνον. Βέβαια η ερευνήτρια σχολίασε το γεγονός πως για να είναι ευτυχισμένος κάποιος δεν θα πρέπει κάποιος άλλος να πάρει την δυστυχία του. Έπειτα από συζήτηση που ακολούθησε για το συγκεκριμένο θέμα τα παιδιά φάνηκαν να καταλαβαίνουν και να συμερίζονται την άποψη της ερευνήτριας ότι δηλαδή το ιδανικότερο τέλος της ιστορίας θα ήταν αυτό που θα έβρισκε και τις δύο πλευρές ευτυχισμένες.

Σε μια επόμενη φάση, προβλήθηκε στον προτζέκτορα της τάξης η ταινία «Wonder». Η συγκεκριμένη ταινία, επιλέχθηκε από την ερευνήτρια μιας και πρωταγωνιστής είναι ένα παιδί με διαφορετική εμφάνιση, ο οποίος είναι συνομήλικος των παιδιών της τάξης και παρουσιάζει τη ζωή του, τις δυσκολίες που βιώνει αλλά και την κοινωνική του ζωή. Έτσι, έγινε μια μικρή εισαγωγή για το περιεχόμενο της ταινίας προκειμένου οι μαθητές να μπουν στο κλίμα. Η ερευνήτρια πρόβαλε όλη την ταινία στα παιδιά, σταματώντας την σε κάποια σημεία τα οποία πίστευε πως άξιζε να σταθεί και να γίνουν ερωτήσεις ή μια μικρή συζήτηση. Αρχικά, ρώτησε τα παιδιά αν είχαν

δει ποτέ αυτή την ταινία η οποία βασίζεται σε πραγματικά γεγονότα. Τέσσερα παιδιά την είχαν δει και άρχισαν να λένε στα υπόλοιπα πως είναι υπέροχη ταινία και πως πρέπει να προσέχουν γιατί θα τους αρέσει πολύ. Τα παιδιά ήταν προσηλωμένα χωρίς να μιλάνε μεταξύ τους ή να χαζεύουν.

Όταν ο πρωταγωνιστής έβγαλε τη στολή του αστροναύτη που με αυτή συστήθηκε στα παιδιά, η ερευνήτρια ρώτησε γιατί πιστεύουν πως του αρέσουν τόσο πολύ οι αστροναύτες και το διάστημα. Κάποιες από τις απαντήσεις ήταν οι εξής : «Γιατί φοράει μάσκα και δεν φαίνεται το πρόσωπό του», «φοβάται πως θα τον κοροϊδεύουν», «θέλει να πάει στο διάστημα που θα είναι μόνος του και δεν θα τον κοροϊδεύουν για λίγο». Όταν έφτασε το σημείο που ο πρωταγωνιστής πήγε σχολείο, η ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά πως πιστεύουν πως αισθάνθηκε που τον κοιτούσαν όλοι και πως θα ένιωθαν αν έμπαιναν στη θέση του. Τότε όλοι απάντησαν πως «ήταν άσχημο που τον κοιτούσαν και πως αν ήταν τα ίδια θα ήθελαν να ανοίξει η γη να τα καταπιεί». Σε αυτή την περίπτωση στην ερευνήτρια έκανε πολύ μεγάλη εντύπωση το γεγονός πως κανένα παιδί δεν αντέδρασε αρνητικά στην εμφάνιση του πρωταγωνιστή. Αυτό ίσως είναι απόρροια της ενασχόλησης των παιδιών με τις φωτογραφίες που προβλήθηκαν σε προηγούμενη φάση της έρευνας. Φάνηκε πως ενεργοποιήθηκαν αμέσως οι μηχανισμοί της ενσυναίσθησης που είχαν οι μαθητές με αποτέλεσμα αμέσως να μουν στην θέση του παιδιού πράγμα το οποίο έγινε φανερό από τα λόγια και τις αντιδράσεις τους.

Η επόμενη ερώτηση ήταν η εξής «Εσείς θα τον θέλατε για φίλο; Πιστεύετε πως η διαφορετική εμφάνιση μετράει στο αν θα είναι καλός φίλος; Τι πραγματικά μετράει;». Τότε έγινε μια μεγάλη συζήτηση με τις απόψεις όλων των παιδιών να συμφωνούν. Όλα θα τον ήθελαν για φίλο τονίζοντας πως δεν μετράει πως είναι ένας άνθρωπος εξωτερικά αλλά εσωτερικά, δηλαδή αν έχει καλή καρδιά. Οι απόψεις των μαθητών της τάξης φάνηκαν να συγκλίνουν μεταξύ τους αφού όλοι τόνισαν πως αυτό που μετράει δεν είναι σε καμία περίπτωση η εμφάνιση. Αφού πέρασαν λίγα λεπτά ακόμη από την ταινία, αφορμή στάθηκε ένα ακόμη γεγονός και η ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά γιατί αρέσουν στον πρωταγωνιστή οι απόκριες και πως πιστεύουν πως αισθάνεται τις υπόλοιπες μέρες που δεν φοράει κάποια στολή. Εκείνα απάντησαν πως του αρέσουν οι απόκριες γιατί μόνο τότε μπορεί να κυκλοφορεί χωρίς να τον κοιτάζουν και πως όταν δεν είναι απόκριες θα ντρέπεται να βγει έξω. Μια σημαντική ένδειξη της ύπαρξης ενσυναίσθησης από την μεριά των μαθητών είναι το γεγονός

πως υπερίσχυσε η ωριμότητα των μαθητών και όχι η παιδική σκέψη τους μιας και όλοι κατάλαβαν πως είναι άσχημο να νιώθεις ωραία μόνο όταν έχεις καλυμμένο το πρόσωπό σου.

Στη συνέχεια, μεγάλη συζήτηση έγινε όταν ο φίλος του Όγκι είπε λόγια πίσω από την πλάτη του αλλά εκείνος τον είδε και τον άκουσε. Η ερώτηση με την οποία ξεκίνησε η συζήτηση ήταν η εξής : «πως θα σας φαινόταν αν ο φίλος σας έλεγε λόγια πίσω από την πλάτη σας; Το μετάνιωσε πιστεύετε; Για ποιο λόγο;». Τότε οι μαθητές άνοιξαν μια εποικοδομητική συζήτηση στην οποία όλοι είχαν παρόμοια γνώμη αλλά την εξέφρασαν με διαφορετικό τρόπο. Το γενικό συμπέρασμα είναι πως τα παιδιά θα ένιωθαν πολύ άσχημα αν κάποιος φίλος τους έλεγε λόγια πίσω από την πλάτη τους. Η ερευνήτρια κατάλαβε αμέσως πως μπήκαν στη θέση του πρωταγωνιστή από τα λόγια τους αλλά πιο πολύ από τις εκφράσεις τους και από τη στάση του σώματός τους εκείνη τη στιγμή. Ένας μαθητής ανέφερε πως αν είχε πει αυτά τα 'λόγια μπροστά του θα πληγωνόταν βαθιά. Τα παιδιά στο επόμενο υποερώτημα τόνισαν πως ο φίλος του το μετάνιωσε που τα είπε αυτά και αυτό φάνηκε από τις πράξεις του και από τα λόγια του. Τα παιδιά σε αυτή την περίπτωση φάνηκε πως δεν κράτησαν κακία στον φίλο του Όγκι αλλά κατανόησαν το γεγονός ότι επηρεάστηκε αρνητικά από τα παιδιά που κοροΐδευαν τον Όγκι. Ίσως αυτή η στάση των μαθητών επηρεάστηκε από την ιστορία με τον καμπούρη και τα ξωτικά και πιο συγκεκριμένα στο σχόλιο της ερευνήτριας (ότι για να υπάρξει χαρούμενο τέλος θα πρέπει να είναι όλες οι πλευρές ευτυχισμένες) στο οποίο οι μαθητές εν τέλει συμφώνησαν παρόλο που αρχικά έδειξαν να έχουν διαφορετική άποψη.

Προς το τέλος της ταινίας παρουσιάζεται ο Όγκι να παίρνει βραβείο από τον διευθυντή του σχολείου. Η ερώτηση της ερευνήτριας προς τα παιδιά ήταν πως πιστεύουν πως ένιωσε. Εκείνα ανέφεραν πως το άξιζε και πως θα χάρηκε πολύ. Σε αυτό το σημείο τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερα χαρούμενα για την επιτυχία του και φάνηκαν να καταλαβαίνουν πως ο καθένας έχει δικαίωμα στην επιτυχία. Μετά την ταινία τα παιδιά άρχισαν να κάνουν συζήτηση μεταξύ τους αναφερόμενοι στο πόσο τους άρεσε η ταινία αλλά και στο γεγονός ότι ο Όγκι είναι πλέον φίλος τους.

Η επόμενη δραστηριότητα περιλάμβανε ένα βιντεάκι στο οποίο πρωταγωνιστής ήταν ένα παιδί ο Μιχάλης, με μεγάλη μύτη που όλοι τον κοροΐδευαν και κυρίως τα

παιδιά στο σχολείο αλλά εκείνος ήθελε να προσέχουν την καλή του την καρδιά και όχι την εμφάνισή του. Μόλις παρακολουθήθηκε το βίντεο έγινε μια συζήτηση για το περιεχόμενό του προκειμένου να διαπιστωθεί από την ερευνήτρια αν τα παιδιά κατανόησαν τα βασικά του σημεία. Μετά από αυτό, δόθηκε στα παιδιά ένα ατομικό φύλλο εργασίας, το οποίο έπρεπε να συμπληρώσουν. Στην πρώτη σελίδα, τα παιδιά έπρεπε να προτείνουν λύσεις στον Μιχάλη για να τον βοηθήσουν με το πρόβλημά του. Οι απαντήσεις τους ήταν οι εξής: «Να τους βοηθήσει στα μαθήματά τους, να τους ακούει, να τους πάρει δώρα, να τους καλέσει σπίτι του». Τέσσερα παιδιά έγραψαν πως θα πρέπει να τους πει πως έχει καλή καρδιά. Άλλες απαντήσεις ήταν να τους γυρίσει την πλάτη, να μην τους δίνει σημασία, να τους αποδείξει πως είναι κι αυτός ίδιος με αυτούς και δεν θα πρέπει να βλέπουν τη μύτη του, να γίνει φίλος μαζί τους, να τους δώσει καραμέλες, να τους χαμογελάει. Οι θεματικές κατηγορίες που προκύπτουν από τις απαντήσεις των μαθητών είναι τρεις. Αρχικά, υπήρξαν μαθητές οι οποίοι τον συμβούλευσαν να κάνει κάποια χάρη στα παιδιά που τον κοροϊδεύουν προκειμένου να γίνει αποδεκτός. Αυτές οι απαντήσεις φανέρωναν μια μικρή αδυναμία και μια άποψη ότι για να γίνεις αρεστός θα πρέπει να δωροδοκήσεις ή να καλοπιιάσεις κάποιον που σε κοροϊδεύει. Η επόμενη κατηγορία περιλαμβάνει απαντήσεις μαθητών οι οποίοι υποστηρίζουν πως δεν θα πρέπει να κάνει κάτι και ότι έτσι γεννήθηκε χωρίς αυτό να μπορεί να αλλάξει. Η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών συμβουλεύει το παιδί να μην επηρεάζεται από αυτά που του λένε οι άλλοι διότι μόνο αυτός ξέρει ποιος πραγματικά είναι. Η τρίτη και τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει τους μαθητές οι οποίοι βλέπουν τα πράγματα με πιο δυναμικό τρόπο και τον συμβούλευσαν να αποδείξει πως είναι και αυτός ίδιος με εκείνους. Αυτοί οι μαθητές κρατάνε μια αμυντική στάση και δείχνουν ότι θα θέλανε στο τέλος ο Μιχάλης να αποτελεί μέρος της ομάδας έστω και αν θα έπρεπε να αποδεχτεί ότι η μύτη του δεν είναι όμορφη. Η ερευνήτρια καθώς έβλεπε εκείνη την ώρα τι έγραφαν τα παιδιά τους έκανε κάποιες ερωτήσεις. Για παράδειγμα, «Εάν εσάς σας κοροϊδεύε κάποιος για ένα χαρακτηριστικό σας, εσείς θα έπρεπε να του κάνετε κάποια χάρη προκειμένου να σας συμπαθήσει και να σταματήσει να σας κοροϊδεύει;» Τα παιδιά καταλάβαιναν πως αυτό δεν θα ήταν σωστό και το έλεγαν.

Η επόμενη σελίδα παρουσίαζε τον Μιχάλη σκεπτικό να αναρωτιέται αν έκανε κάτι λάθος. Όλα τα παιδιά της τάξης απάντησαν πως δεν έκανε τίποτα λάθος. Στη συνέχεια ο Μιχάλης ρωτάει τα παιδιά τι θα έκαναν αυτά στη θέση του. Οι πιο

χαρακτηριστικές απαντήσεις ήταν οι εξής «Προσπάθησε να μην δίνεις σημασία. Πες τους ότι εσένα σου αρέσει η μύτη σου. Επίσης πες τους ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί.», «Θα γυρνούσα στο σπίτι μου», «Όταν με κοροϊδεύαν δεν θα έδινα σημασία», «Θα ήθελα να μην με κοροϊδεύουν για την μεγάλη μου μύτη γιατί έτσι γεννήθηκα». Οι απαντήσεις αυτής της ερώτησης συμπίπτουν με τις απαντήσεις της παραπάνω ερώτησης.

Στην επόμενη σελίδα, τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν τι θα έλεγαν στα παιδιά που κοροϊδεύουν τον Μιχάλη. Οι απαντήσεις τους ήταν οι εξής «Δεν ντρέπεστε καθόλου; Τι κάνετε εκεί; Δεν τον βλέπετε ότι στεναχωριέται;», «Εσάς θα σας άρεσε να σας κοροϊδεύουν;», «Παιδιά μην τον κοροϊδεύετε. Όλοι είμαστε διαφορετικοί. Κοιτάξτε εσωτερικά πως είναι.», «Αν είχατε εσείς μεγάλη μύτη θα σας άρεσε να σας κοροϊδεύουν;». «Μην τον κοροϊδεύετε τώρα είναι στην αυλή και στεναχωριέται». Σε αυτό το σημείο οι απαντήσεις φανερώνουν την κατάκτηση της ενσυναίσθησης από όλους τους μαθητές μιας και με διαφορετικό τρόπο όλοι υποστήριξαν το ίδιο.

Η τελευταία δραστηριότητα ήταν το κουκλοθέατρο. Εκεί παρουσιάστηκε μια διασκευή από το παραμύθι «Το Ασχημόπαπο» η οποία περιείχε και ερωτήσεις προς τα παιδιά μιας και πρωταγωνιστής ήταν ο Μπένι το παπάκι. Η αφήγηση ξεκίνησε με το παπάκι να λέει την ιστορία του στα παιδιά. Ανέφερε πως πολύ καλός του φίλος είναι ο Όγκι. Τα παιδιά στο άκουσμα του ονόματος ενθουσιάστηκαν ζητώντας από τον Μπένι να τους πει κι άλλα πράγματα για την φιλία τους. Είπαν επίσης στο παπάκι πως γνώρισαν τον Όγκι μέσα από την ταινία του και τον συμπάθησαν πολύ. Έπειτα στην ερώτηση που έκανε ο Μπένι για το πώς θα νιώσει κάποιος που τον κοροϊδεύουν, τα παιδιά απάντησαν με μια φωνή πως θα νιώσει χάλια. Σε ένα επόμενο σημείο ο Μπένι το παπάκι ανέφερε πως μια αγελάδα τον κοροϊδεύει και έβαλε τα κλάματα. Ρώτησε έτσι τα παιδιά πώς αλλιώς θα μπορούσε να αντιδράσει. Εκείνα απάντησαν πως θα μπορούσε να της μιλήσει και να της πει πως δεν ήταν σωστό αυτό που έκανε ή πως θα έπρεπε να κοιτάξει πρώτα τον εαυτό της και μετά εκείνον. Επιπρόσθετα, πως μπορεί για εκείνη να είναι άσχημος όμως για εκείνος είναι όμορφος.

Μετά την ολοκλήρωση του κουκλοθέατρου η ερευνήτρια έδειξε τις κούκλες στα παιδιά μερικά από τα οποία ήξεραν για το κουκλοθέατρο και είχαν φέρει κούκλες κουκλοθέατρου από το σπίτι τους. Με αφορμή αυτό έγινε ένας διάλογος και

δημιουργήθηκαν από τα παιδιά κάποιες σύντομες ιστορίες που αφορούσαν το θέμα και παίχτηκαν στο κουκλοθέατρο.

1.7 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως προκύπτει από την μελέτη των φύλλων εργασίας, αλλά και από την συζήτηση που έγινε μέσα στην τάξη πάνω στα ερωτήματα που τέθηκαν, τα αποτελέσματα κρίνονται θετικά. Οι στόχοι που τέθηκαν από την αρχή της διδακτικής παρέμβασης εκπληρώθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι μαθητές κατανόησαν κατά ένα μεγάλο βαθμό το μήνυμα που κρυβόταν πίσω από την εργασία.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με θέματα διαφορετικότητας τα οποία σχετίζονται με την εξωτερική εμφάνιση. Τους παρουσιάστηκαν διάφορες δραστηριότητες μέσα από τις οποίες προβληματίστηκαν, σκέφτηκαν λύσεις, ενίσχυσαν τους μηχανισμούς της ενσυναίσθησης αλλά και ανέπτυξαν τον κριτικό τρόπο σκέψης τους.

Αρχικά, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά παρά το νεαρό της ηλικίας τους ήταν σε θέση να κατανοήσουν έννοιες όπως η διαφορετικότητα, η ομορφιά και η ασχήμια. Αυτές, θέλουν λεπτό χειρισμό και σωστή προβολή στους μικρούς μαθητές. Η συγκεκριμένη έρευνα ταυτίζεται ως προς τα αποτελέσματα με αυτή της Ντέρτσου(2014) με τη μόνη διαφορά πως σε εκείνη την έρευνα τα αποτελέσματα προήλθαν από παιδιά Β' γυμνασίου στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Τα αποτελέσματα ταιριάζουν και με αυτά της έρευνας της Κιγ (2007), όπου αναφέρεται ότι κάποια παιδιά κατάλαβαν ορισμένα πράγματα κάποια άλλα όμως όχι, δείχνοντας αδυναμία να απομακρυνθούν από την επιρροή της επικρατούσας αντίληψης για την ομορφιά.

Μετά την διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές/τριες αντιλήφθηκαν πόσο σχετικά είναι αυτά που πιστεύουν, αλλά το θετικό ήταν πως το πρώτο βήμα για την κατανόηση της υποκειμενικότητας στην αντίληψη της εξωτερικής ομορφιάς έγινε με εργαλείο κάποιες φωτογραφίες φύλλα εργασίας και το κυριότερο το κουκλοθέατρο . Ταυτόχρονα, έδειξαν να είναι πιο φειδωλοί στις λέξεις που αφορούσαν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και αυξήθηκε μάλιστα και ο αριθμός των παιδιών που περιέγραφαν μόνο τον εσωτερικό κόσμο των ανθρώπων, προκειμένου να ορίσουν τις έννοιες της ομορφιάς και της ασχήμιας, κάτι που παρατηρήθηκε

αντίστοιχα και στην έρευνα της Kur(2007), ενώ μάλιστα σε μεγάλο βαθμό αναφέρθηκε ότι αυτές οι έννοιες δεν ορίζονται, αφού όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί.

Κάτι ακόμη πιο ενθαρρυντικό είναι το αποτέλεσμα που προέκυψε μέσα από την πρώτη κιόλας δραστηριότητα η οποία είχε σχεδιαστεί προκειμένου να γίνει γνωστό στην ερευνήτρια ποια χαρακτηριστικά τα παιδιά έχουν στο μυαλό τους ως όμορφα και ποια ως άσχημα ως προς την εξωτερική τους εμφάνιση. Η ερευνήτρια είχε στο μυαλό της τα αποτελέσματα που μπορεί να προκύψουν από αυτή την πρώτη επαφή των παιδιών με τις έννοιες της ομορφιάς και της ασχήμιας. Βέβαια, διαψεύστηκε ευχάριστα καθώς τα περισσότερα παιδιά της τάξης χωρίς το ένα να επηρεαστεί από το άλλο ζωγράφισαν περίπου τα ίδια. Δηλαδή τα παιδιά έπρεπε να ζωγραφίσουν ένα όμορφο κι ένα άσχημο παιδάκι. Τα χαρακτηριστικά στο όμορφο παιδάκι ήταν αυτά που είχαν εκτιμηθεί πως θα ζωγραφίσουν τα παιδιά. Στο άσχημο παιδάκι όμως τα αποτελέσματα ήταν κάτι παραπάνω από ενθαρρυντικά, ήταν συγκινητικά. Τα παιδιά δηλαδή ζωγράφισαν παιδάκια να δακρύζουν, να είναι λυπημένα, να έχουν σκισμένα ρούχα και να έχουν γρατζουνιές στο σώμα τους. Η ερευνήτρια μόλις συνειδητοποίησε το γεγονός πως τα παιδιά σκέφτηκαν τόσο αθώα άρχισε να τους κάνει ερωτήσεις για τον λόγο που επέλεξαν να δώσουν αυτά τα χαρακτηριστικά. Οι απαντήσεις έδιναν την εντύπωση πως τα παιδιά είχαν δράσει εντελώς αυθόρμητα έχοντας αυτός το μυαλό τους ως άσχημο.

Στην επόμενη δραστηριότητα με τις εικόνες το συμπέρασμα είναι πως τα παιδιά έδειξαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις και κυρίως για χαρακτηριστικά τα οποία ήταν ανοίκεια για εκείνα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως όλα τα παιδιά ανέφεραν κάποιο δικό τους πρόσωπο με αποτέλεσμα και εκείνοι που στην αρχή μπορεί να γέλασαν και να κορόιδεψαν αργότερα φάνηκαν να καταλαβαίνουν ότι έκριναν βιαστικά και λάθος. Οι επόμενες φωτογραφίες με παιχνίδια γνώριμα στα παιδιά κατάφεραν να τα προβληματίσουν για θέματα που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση αυτών των παιχνιδιών. Οι μαθητές έπαιζαν άκριτα με αυτά χωρίς να προβληματίζονται για όλα αυτά που θίχτηκαν στο συγκεκριμένο κομμάτι της έρευνας.

Η επόμενη φάση είχε σχέση με το παραμύθι «Ο καμπούρης και τα ξωτικά». Μέσα από αυτό τα παιδιά κατανόησαν πως είναι καλύτερο να είναι όλοι ευτυχισμένοι χωρίς

κάποιος να είναι ανάγκη να πάρει την δυστυχία του άλλου μόνο και μόνο για εκδίκηση. Στην συνέχεια το μεγαλύτερο βήμα προς την αλλαγή των στερεοτυπικών αντιλήψεων των παιδιών ήταν με την προβολή της ταινίας «Το θαύμα». Τα παιδιά μπήκαν στην θέση του πρωταγωνιστή, βίωσαν τους φόβους του και την ανησυχίες του αλλά και την δύναμη που είχε να αποδείξει σε όλους πως ο καθένας είναι διαφορετικός και ικανός να καταφέρει τα πάντα. Μέσα από αυτό το στάδιο φάνηκε η αλλαγή της στάσης ορισμένων μαθητών οι οποίοι ενώ στην αρχή των δραστηριοτήτων της έρευνας κορόιδευαν, στη συνέχεια και πιο συγκεκριμένα σε αυτό το σημείο φάνηκε να συμμερίζονται τον Όγκι.

Η αμέσως επόμενη δραστηριότητα βασίστηκε στο να δώσουν γραπτά τα παιδιά συμβουλές στο Μιχάλη που τον κορόιδευαν για την μεγάλη του μύτη. Όλοι οι μαθητές έδωσαν τις απαντήσεις που περίμενε η ερευνήτρια.

Στην τελευταία φάση που ήταν το κουκλοθέατρο τα παιδιά γνώρισαν τον Μπένι το παπάκι μέσα από το οποίο ρωτήθηκαν για διάφορα στάδια των δραστηριοτήτων αλλά και άκουσαν την δικιά του ιστορία και απάντησαν στις ερωτήσεις που τους έκανε. Έπειτα εντελώς αυθόρμητα σχεδίασαν τις δικές τους ιστορίες προκειμένου να δείξουν και στα άλλα παιδιά που θα τις ακούσουν πως όλοι είναι διαφορετικοί και αυτό είναι προτέρημα.

Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνονταν ακόμη και όταν μετά την εφαρμογή της, κατά τη διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης της ερευνήτριας, τα παιδιά αναφέρονταν συνεχώς σε θέματα που καταπιάστηκαν κατά την περίοδο της εργασίας. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι όταν η ερευνήτρια κλήθηκε να διδάξει στα παιδιά για το γράμμα που στέλνουμε και τα χαρακτηριστικά του και τους ζήτησε σε επόμενη φάση να στείλουν γράμμα σε κάποιον φίλο τους, εκείνα με ενθουσιασμό και χαρά είπαν πως ήθελαν να στείλουν γράμμα στον Όγκι που ήταν ο πρωταγωνιστής της ταινίας που είχε προβληθεί στα πλαίσια της έρευνας. Η ερευνήτρια ρώτησε τα παιδιά τι θα του έλεγαν στο γράμμα και εκείνα αμέσως απάντησαν πως θα του έλεγαν πως τους άρεσε η ταινία του και να μην στεναχωριέται γιατί όλοι είναι διαφορετικοί.

1.8 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση αποτέλεσε μια μορφή πρόκλησης για την ερευνήτρια, καθώς η εφαρμογή του όλου εγχειρήματος σε ένα τμήμα με 18 μαθητές του Δημοτικού ενείχε και κάποιες δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές είχαν να κάνουν κατά κύριο λόγο με την έλλειψη χρόνου. Θα ήταν καλό να υπήρχαν στη διάθεση της ερευνήτριας περισσότερες διδακτικές ώρες, ώστε να υπήρχε η δυνατότητα να εκφραστούν από τα παιδιά οι εμπειρίες που αποκόμισαν από αυτήν την παρέμβαση κάνοντας έναν απολογισμό της όλης διαδικασίας.

Επίσης, καλό θα ήταν να υπάρχει μια ομάδα ελέγχου η οποία θα βοηθούσε στο να διαπιστωθεί αν τα παιδιά άλλαξαν όντως κάποιες σκέψεις τους στην επαφή τους με τη συγκεκριμένη διατριβή.

Εξάλλου είναι δεδομένο ότι μία και μόνο εφαρμογή της διδακτικής αυτής πρότασης δε θα έχει πάντοτε το επιθυμητό αποτέλεσμα. Δεν είναι δεδομένο ότι θα φτάσουν όλοι οι συμμετέχοντες, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί, στο ίδιο συμπέρασμα, ούτε είναι σίγουρο ότι η άποψη όλων για ένα θέμα θα αλλάξει. Το βασικό είναι ότι όλοι θα αποκομίσουν πολύτιμα στοιχεία από τη διαδικασία αυτή και στη συνέχεια επαφίεται στην επιλογή του καθενός ως προς τον τρόπο που θα δράσει στην κοινωνία όπου ζει και αναπτύσσεται.

Επομένως ο/η εκπαιδευτικός της κάθε τάξης θα πρέπει να σχεδιάζει παρόμοιες δράσεις οι οποίες θα βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν λεπτές έννοιες και αξίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Adorno, T.W, 1980: *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschaedigten Leben.* Στο : «Gesamte Schriften», τομ. 4, Frankfurt/M
2. Adorno, T.W./Bettelheim 1983 u.a :*Der autoritaere Charakter* Amsterdam
Adventuring with books: A booklist for pre-K–grade 6. Urbana, IL: National Council
3. Allport ,G.W. (1954/1979). *The Nature of Prejudice.*Basic Books.
4. Allport, G.W.: *Die Natur des Vorurteils.* Koehl 1971
5. Allport,G.W.(1954/1979). *The Nature of Prejudice.*Basic Books.
6. Asyluns, 1961. Ελλ εκδ: Άσυλα(Γκοφμαν)
7. At *Phaedo* 100c4-6, Socrates says: ‘It seems to me that if anything else is beautiful other than the beautiful itself, then it is beautiful for no reason but because it participates in the beautiful; and I mean this for everything.’ Quoted after Nehamas (1973), 464. Note that this explanation leaves the nature of beauty untouched, so that Socrates is free to advance his erotic theory in the *Symposium*, as do other symposiasts.
8. B. Way, *Development through Drama*, Longman, London, 1967, s 1-2
9. Balibar, É. & Wallerstein, I. (1991). *Φυλή, Έθνος, Τάξη.* Αθήνα: Πολίτης

10. Bauman, Z, 1992 : *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*, Hamburg: Argument

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού* / μτφ. Μαρία Αράπογλου

11. Becker ,H. 1963, *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. Glencoe: Free Press.

12. Benhabib, S. (1999, 29 Oktober). Eine spannungsgeladene Formel: Wir, das Volk“. In *Frankfurter Rundschau (Dokumentation)*.

13. Berman, G. & Paradies, Y. (2008). Racism, disadvantage and multiculturalism: towards effective anti-racist praxis. *Ethnic and Racial Studies*, 1-19.

14. Bolton, G. (1998). *Acting in Classroom Drama. A critical analysis*. London:

15. Bolton, G , 1979 *Toward a Theory of Drama in Education*, London, Longman

16. Bolton, G. (1984). *Drama as Education*. London: Longman

17. Bonilla-Silva, E. (1997). ‘Rethinking racism toward a structural interpretation’. *American Sociological Review*, Vol. 62(No. 3), 465-480.

18. Broden, A. (2007). Normalität des Rassismus: Messen mit zweierlei Maß. In *Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismus in Nordrhein-Westfalen (Hg.), Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur ‚Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus (pp. 17-26)*. Bielefeld: IDA-NRW.

19. Brooker, L., & Woodhead, M. (Επιμ.). (2008, 4). Bernard van Leer Foundation, The Open University. *Ανάκτηση 11 1, 2011, από Developing Positive Identities: http://www.bernardvanleer.org/Developing_Positive_Identities_Diversity_and_Young_Children*

20. Carrol, J. (1988). *Terra Incognita: Mapping Drama Talk*. National Association for Drama in Education, 12, 13-20.

21. Cf. Winfried Menninghaus’s *Das Versprechen der Schönheit* (Frankfurt: Suhrkamp, 2003), which like Nehamas takes its title from Stendhal. Ranging from Adonis cults to the cosmetics industry, Menninghaus finds a Freudian sublimation of Darwinian sexual desire (the titular ‘promise’) run amok in violently practiced bodily ideals. We suffer today under a ‘normatively “cheerful” convergence of beauty, pressure to conform, and the death drive’ (p.287). This pessimistic analysis presumes that earlier cultures had only nature in their bodily ideals, while we moderns submit to gruesome technological regimens: but just how natural are the Willendorf Venus, Fouquet’s Madonna, or Rossetti’s Beatrice?

22. Cole, M.E. & Valentine, P.D. (2000). Multiethnic children portrayed in children’s picture books. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17:4, 305-317.

23. D. Hargreaves, D.1976. «Reactions to Labelling» στο M. Hammersley και P. Woods(επίμ.) The Process of Schooling: A Sociological Reader. London: Routledge & Kegan Paul
 24. Decker, O., Rothe, K., Weissmann, M., Geißler, N. & Brähler, E. (2008). Ein Blick in die Mitte. Zur Entstehung rechtsextremer und demokratischer Einstellungen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
 25. Derman -Sparks,L. (2005).Καταπολεμώντας τις Προκαταλήψεις Παιδαγωγικά Εργαλεία.(Α.Χουντουμάδη, &Ε.Μόρφη, Μεταφρ.)Αθήνα:Σχεδία.
 26. Derman-Sparks Και Stonehouse στο Vandebroek, 2004:70
 27. Dittmar, H. (2011). Material and Consumer Identities (Τόμ. 1, Structures and Processes). (S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles, Επιμ.) New York: Springer.
 28. Dorner, Dietrich (1999). Bauplan für eine Seele. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
 29. Douglas, J 1971. Understanding Everyday Life. London: Routledge & Kegan Paul
 30. Douglas, J. 1972. Deviance and Respectability. New York: Basic Books
 31. Duflot Colette, «Marionnettes- Therapie- Pedagogie» UNIMA,v.63 σελ 30 France
 32. Duflot Colette, Colette, «Centre Psychotherapie», UNIMA, France, v.60, σελ 25
 33. Education and Drama. London: Hutchinson.
 34. Elverich, G., Kalpaka, A. & Reindlmeier, K. (2006). Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt: IKO Verlag.
 35. Erikson, E. H. (1994). Identity and the Life Cycle.New York, USA: W.W. Norton & Company
 36. Essed, Ph. (1990). Everyday Racism: Reports from Women of Two Cultures. Alameda, CA: Hunter House
- Freebody, P. 2008. “Critical Literacy Education: On Living with ‘Innocent Language’”, στο B. V. Street & N. H Hornberger (επιμ.), Encyclopedia of Language and Education, 2^{ος} τ. Χαϊδελβέργη: Springer, 107–19.
37. Fruli, B., 1990. Papiers Tournesol, Puck(No 3), Editions Institut International de la Marionnette, Paris, p.10
 38. G. Bolton, Drama as education, an argument for placing drama at the centre of curriculum, Longman, Essex, 1984, s 32

39. Garrabe M. Therapie v.57,77 σελ. 27
- Gee, J.(1990). Social Linguistics and Literacies : Ideology in Discourses. London England, New York: Falmer Press
40. Goffman, E. (2001). Στίγμα, Σημειώσεις για τη Διαχείριση της Φθααρμένης Ταυτότητας.(Δ. Μακρυνιώτη, Μεταφρ.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
41. Goffman,E.(2001).Στίγμα:Σημειώσειςγιατηδιαχείρισητηςφθααρμένηςταυτότητα ς.Αλεξάνδρεια
42. Goldberg, D. T. (1993). Racist Culture. Oxford: Blackwell
43. Gove,W. 1975. The Labeling of Deniance: Evaluating a Perspective, Beverley Hills: Sage
44. Groos K., Giessen, Einleitung in die Aestetik, 1892
45. Hall, St. (2000). Rassismus als ideologischer Diskurs. In N. Rätzkel (Hg.), Theorien über Rassismus(pp. 7-16). Hamburg: Argument Verlag.
46. Habermas, Jürgen, 1929-, Το πραγματικό και το ισχύον, Εκδοτικός Οίκος Α. Α. Λιβάνη [επιμέλεια σειράς]
- Halliday, M.A.K (1994). An introduction to Functional Grammar(2nd ed). London: Edward Arnold
47. Hamilton, D. L., & et, a. (2009). The Role of Entitativity in Stereotyping, Processes and Parameters. Στο T. D. Nelson (Επιμ.), Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination(σς . 179 -198). New York: Psychology Press Taylor & Francis Group
48. Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination(σσ. 1-22). New York: Psychology Press Taylor & Francis Group.
49. Hansen, G. (1996). Perspektivwechsel: Eine Einführung . Münster: Waxmann.
- Harste, J.C., A. Breau, C. Leland, M. Lewison, A. Ociepka, & V. Vasquez, V.
50. Haubrich, Joachim (1998). Die Begriffe Schönheit“ “ und Vollkommenheit“ in der Asthetik des 18. Jahrhunderts. Diss. Johannes Gutenberg-“ ” ” Universit“ at Mainz.
51. Hawkins, M., Motherbaugh, D. L., & Roger, J. Best. (2007). Consumer Behavior: Building Marketing Strategy. (10th ed.). Boston: McGraw-Hill
52. Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). Drama for Learning: Dorothy Heathcote’s Mantle of the Expert Approach to Education. Portsmouth: Heinemann Press.
53. Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). Drama for Learning: Dorothy Heathcote’s Mantle of the Expert Approach to Education. Portsmouth: Heinemann Press.
54. Heathcote, D. (1985a). Collected Writings on Education and Drama. London: Hutchinson.

55. Hobsbawm, E. (1996, May- June). Identity Politics and the Left. *New Left Review* (I/217), σσ. 38-47.
56. Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
57. Honig, B. (2001:2,4). *Democracy and the foreigner*. New Jersey: Princeton University Press.
58. http://ec.europa.eu/justice/discrimination/rights/index_en.htm
59. Johnson, J., Christie J. & Yawkey, T. (1987). *Play and Early Childhood Development*. Illinois: Scott Foresman.
60. Johnson, L. & O'Neil, C. (1984). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on*
61. Keller, C. 1989 : *Der Ich Wahn*. Zuerich: Kreuz Verlag, σ.7
62. Kempe, A. (1996). *Drama Education and Special Needs*. England: Stanley Thornes.
63. Killen, M., & Rutland, A. (2011). *Children and Social Exclusion, Morality, Prejudice, and Group Identity*. Chichester: Wiley-Blackwell.
64. Kitsuse, J. 1964, «Societal Reaction to Deviant Behavior: Problems of Theory and Method», στο H.S. Becker(επίμ.) *The Other Side*, New York: The Free Press
- Kohl, H. (1995). *Should we burn Babar? Essays on children's literature and the*
65. Kongidou, D., Tressou, E. & Tsiakalos, G. (1994). *Rassismus und soziale Ausgrenzung unter Bedingungen von Armut*. In S. Jäger (Hrsg.), *Aus der Werkstatt: Anti- rassistische Praxen. Konzepte - Erfahrungen - Forschung* (pp. 229-248). Duisburg: DISS.
66. Lemert, E, 1951. *Social Pathology: A systematic approach to the study of sociopathic behavior*, New York: McGraw-Hill
67. Lemert, E. 1972. *Human Deviance, Social Problems and Social control*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
68. Lipps Th, *Aestetik*, t. 1, *Grundlegung der Aestetik*, 3^η εκδ, Leipzig 1923
- Luke, A. & P. Freebody, P. (1997). *Shaping the social practices of reading*. Στο S.
69. Lydie, R., 1982. *Les marionettes*, edition Bordas, Paris, p.14, 16, 18,20
70. Manning, (1992, 97) *Erving Goffman and Modern Sociology*
71. Manning, 1992, 92. Waksler, 1989,13(στον Γκοφμαν), *Stanford University Press*

72. Marshall, S.C. (1998). Using children's storybooks to encourage discussions among diverse populations. *Childhood Education*, 74:4, 194-199.
73. Marx, K. & Engels, F. (1975). *Collected works*, 4&6. London: Lawrence and Wishart
74. McAdams, D. P. (2011). Narrative Identity. Στο S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Επιμ.), *Handbook of Identity Theory and Research* (Τόμ. 1, σσ. 99-116). New York: Springer.
75. McGregor, L., Tate, M & Robinson, K. 1977, *Learning Through Drama*, Schools Council Drama Teaching Project, London, Heinemann Book
76. Mead, G. H. (1962). *Mind, Self, & Society from the point of a Social Behaviorist* (Τόμ. 1). Chicago : The University of Chicago Press.
- Morgan, W. (1997). *Critical Literacy in the Classroom: The Art of Possible*. London: Routledge.
- Muspratt, S., A. Luke & P. Freebody (eds.), *Constructing critical literacies*. Cresskill, NJ: Hampton: 185-225.
77. Nehamas, 'The Sleep of Reason Produces Monsters', p.48.
78. Nesdale (2004 στο Killen & Rutland, 2011: 65)
79. Nina Athanassoglou-Kallmyer, 'Ugliness', in Robert S. Nelson and Richard Schiff, *Critical Terms for Art History*, 2nd ed. (Chicago: University of Chicago Press, 2003), p.281. This second edition also contains an essay on beauty by Ivan Gaskell.
- of Teachers of English: 507–554.
80. Oyserman, D., & James, L. (2011). Possible Identities. Στο S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Επιμ.), *Handbook of Identity Theory and Research* (Τόμ. 1, σσ. 117-145). New York: Springer.
81. PCHNER, W, 1978. Fasulis, Griechisches Puppentheater italienischen
82. Plato, *Republic* 523c11-16: 'each seems equally a finger, whether it is in the middle or at the end [of the hand], thick or thin, pale or tan, etc....in no case does sight alone tell us that the finger is also not a finger.' Cf. Nehamas (1973), pp.467–8. Unfortunately, at *Republic* 596a6-7, Plato seems to forget about fingers and posit an idea 'for each group of many things to which we give the same name', a position first spelled out in the later *Parmenides*, where the elderly philosopher notes that without thorough coverage, discourse would not be possible. The same text suggests, however, that Plato added opposites for *all* concepts; later still, in the *Sophist*, the Parmenidean axiom is discarded even for ideas, which come to participate in each other.
- power of stories. New York: The New Press.
- Practice, 1(4). Διαθέσιμο στο <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>.

83. Quinton (στο Fitzgerald, T. K. (1993). *Metaphors of Identity*. Albany: State University of New York Press.
84. Rambert, M. L., X.X.. *Η συναισθηματική ζωή του παιδιού*, εκδ. Δίπτυχο Αθήνα
85. Ramsey, G.P. (1987). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children*. New York: Teachers College Press
86. Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968), *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt Rinehart and Winston
87. Ruessen, J, 1997: *Kollektive Identität und ethnischer Konflikt im Prozess Modernisierung*. Στο : Heitmayer/ Dollase; *Die Bedraengte Toleranz* σς. 142-152. Hamburg: Rowohlt Verlag
88. Schulze, H. (1995). *Staat und Nation in der europäischen Geschichte*. 2. Aufl. München: Beck Verlag
- Shor, I. (1999). *What is critical literacy?* *Journal for Pedagogy, Pluralism &*
89. Siraj-Blatchford, I. (1994). *The early years: Laying the foundations for racial equality*. London: Trentham Books Limited
90. Stangor, C. (2009). *The Study of Stereotyping, Prejudice, and Discrimination Within Social Psychology: A Quick History of Theory and Research*. Στο T. D. Nelson (Επιμ.),
91. Stephan, W. G., Ybarra, O., & Rios Morrison, K. (2009). *Intergroup Threat Theory*.
92. Thomas, W. 1928. *The Child in America, Behavior Problems and Programs*. New York: Knopf 4
93. Travers 1994, 5 (Γκοφμαν)
94. Treibel, A. (1993). *Transformationen des Wir-Gefühls. Nationale und ethnische Zugehörigkeiten in Deutschland*. In R. Blomert u. a. (Hrsg.), *Transformationen des Wir-Gefühls* (pp. 313 – 345). Opladen: Suhrkamp.
95. Trentham Books in association with the University of Central England.
96. *Uccellari*, Multiple discrimination. How can reflect reality, *The Equal Rights Review* 2008, 37, 1. *Solanke*, Multiple discrimination in Britain: Immutability and its alternative, μελέτη που παρουσιάστηκε στη Συνδιάσκεψη με θέμα «Current Reflections on EU Anti-Discrimination Law», που οργανώθηκε από την Europäische Rechts Academie (ERA), 13-14, September 2010, *M.T. Lanquentin*, *Égalité, diversité et discriminations multiples*, Travail, genre et

sociétés 2009, 91 επ., *Ph. Martin*, La discrimination multiple, un concept insaisissable par le droit du travail? Un point de vue français et comparatif, RIDC 2011, 585 επ.

97. Ursprungs aus der zweiten Halfre des 19. Jahrhunderts. Bochum.
98. Van Dijk, T. A. (2001). Critical discourse analysis. In D. Tannen, D. Schiffrin, & H. Hamilton (Eds.), Handbook of discourse analysis (pp. 352-371). Oxford: Blackwell.
99. Vandebroek, M. (2004). Με τη Ματιά του Γέτι, Η καλλιέργεια του σεβασμού του "άλλου" στην εκπαίδευση.(Γ. Βογιατζής, & Χ. Γεμελιάρης, Μεταφρ.) Αθήνα: Νήσος.
100. Vischer R, Stuttgart, Uber das optische formgefuhl,1873
101. Volkelt J., System der Aestetik, t. 1 Munchen, 1905
102. Volkelt J., System der Aestetik, t. 1 Munchen, 1905
103. Waldenfels, B, 1990 : Der Stachel des Fremden, Frankfurt/a.M.:Suhrkamp
104. Zwilling R., «Essais therapeutiques», UNIMA, France, σελ 16
105. Βλ. *J. Gerards*, Discrimination Grounds, εις: D. Shiek/L.Waddigton/M. Bell (eds.), Cases, materials and text on national, supranational and international non-discrimination law, Oxford and Portland, 2007, σ. 31-184, *T.M. Makkonen*, Multiple, compound and intersectional discrimination: Bringing the experience of the most marginalized to the fore, Institute for Human Rights, Åbo Akademy University, 2002, σ. 1-65, *European Commission*, Tackling multiple discrimination: practices, policies and laws, 2007, *S. Burri/D. Schiek*, Multiple discrimination in EU Law. Opportunities for legal responses to intersectional gender discrimination?, Publication commissioned by the European Commission, 2009, *S. Hannett*, Equality at the intersection: The legislative and judicial failure to tackle multiple discrimination, Oxford Journal of Legal Studies 2003, 65 επ., *S. Fredman*, Double trouble: Multiple discrimination and EU law, European Antidiscrimination Law Review 2005, 13-18, *P.*
106. Eco Η Ιστορία της ασχήμιας,Αθήνα 2004, Εκδόσεις Καστανιώτη
108. Eco Η Ιστορία της ομορφιάς,Αθήνα 2004, Εκδόσεις Καστανιώτη
Αθηναίου, χ.χ.. Δειπνοσοφισταί, βιβλίων Β', εκδ. Ι. Ν Ζαχαροπούλου
Αθήνα

109. Ακρόπολις, Εστία, Ν. Εφημερίς 5-7 έως 27-10-1895
110. Άλκηστις , Το βιβλίο της δραματοποίησης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2007, σ. 42
111. Άλκηστις, Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα, Τόπος, Αθήνα,2008, σ.17)
112. Ανδριώτης, Ν. Π, 1990. Ετυμολογικό λεξικό της κοινής νεοελληνικής, γ' εκδ. Θεσσαλονίκη
113. Αντωνάκη Κ., «Η μαριονέτα στη Λυών» Δρώμενα ¾, σελ 46
114. Αργυριάδη, Μ., 1991. Η κούκλ, εκδ. Λ. Μπραζιώτη, Αθήνα
115. Βλάχος, Α., 1901. Ανάλεκτα, εκδ. Τύποις Π. Δ. Σακελλαρίου, Αθήναις, τ.α' , σ. 315-320
116. Βώκος, Γ., 1894. Ο Μπολότας, εφημ. Ακρόπολις 25 Φεβρ.1894
117. Γκόβαρης, Χ. (2002). Η κατανόηση του "ξένου", Προβλήματα και προοπτικές για τη Διαπολιτισμική Αγωγή. Στο Μ. Καΐλα, Φ. Καλαβάσης, & Ν. Πολεμικός (Επιμ.),
118. Γκοτοβός Α.(2011)«Ρατσισμός – Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής»Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης
119. Γκροτόφσκι Γιερζι, Για ένα φτωχό θέατρο, Αθήνα, εκδ Θεωρία, 1982, σελ 83
120. Δαράκη Πέπη, «Κουκλοθέατρο», Εκδόσεις Gutenberg 1992
121. Δημητριάδης, Κ., 1944. Στην Αθήνα την παλιά, εκδ. οίκος Μ. Σαλιβέρου, Αθήνα
122. Δραγώνα, Θ. (2003). Ταυτότητα και Εκπαίδευση . (Α. Ανδρούσου, Επιμ.) Ανάκτηση 10 22, 2013, από Κλειδιά και Αντικλειδιά:<http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book19/book19.pdf>
123. Ζ. Π 11-7-1896
124. Ηπειρώτης, Π.. 1932. Εφημερίς Αργολικά 16,23,30-7-1932
125. Ηρείωτος, Π. Ν., 1925. Ο Λείδινος εν Αιγίνη, π. Λαογραφία τ. Η', τευχ γ&δ εκδ. Π. Δ Σακελλαρίου Αθήνα, σ. 289
126. Ηροδοτος, Π, κεφ.48
127. Θεοχάρη-Περάκη Ε.,Κουκλοθέατρο, Τέχνη και Τεχνική, Αθήνα, εκδ Εστία, 1988 σελ. 93)
128. Κ. Γραμματάς, Το Θέατρο στο Σχολείο, Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής, Ατραπός, Αθήνα, 2004, σ. 62-66.
129. Κακούρη, Ι. Κ., 1946. Προαισθητικές μορφές θεάτρου, εκδ. Φίλοι του βιβλίου, Αθήνα

130. Καμπούρογλου, Δ. Γ., 1969. Ιστορία των Αθηναίων(Τουρκοκρατία περίοδος 1456-1687) τ. Γ, εκδ. Οίκος « Παλμός» Ν. Αντωνόπουλος & Σια Ο. Ε Αθήναι
131. Καπαδόχου, Χ. Δ., 1991. Το θέατρο της Κέρκυρας στα μέσα του ΙΘ' αιώνα, Αθήνα
132. Κλήθης 26-7-1891 Αι Αθήναι κατά την νύχτα, εφημ. Ακρόπολις
133. Κονδυλάκης, Ι χ.χ.. 1908 Οι Άθλιοι των Αθηνών, εκδ Δ. Δάρεμα, Αθήνα
134. Κονιτσιώτης (Νεα εφημερίς Σεπτ/Οκτ 1893)
135. Κουν Καρ.,Κάνουμε θέατρο για την ψυχή μας, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη, 1987, σελ 12
136. Κωστούλη, Τ. (2001). «Η γλώσσα της σχολικής τάξης στο πλαίσιο της εγγραμματοσύνης των γλωσσικών ειδών: Κειμενικές στρατηγικές και οικοδόμηση της γνώσης». Μελέτες για την ελληνική γλώσσα: Πρακτικά της 21ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ. (359-370). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
137. Κωστούλη, Τ. (2005). “Από τα προγράμματα γραμματισμού στο γραμματισμό της σχολικής τάξης: Στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού”. Ανακοίνωση στην 26η Ετήσια Συνάντηση Εργασίας του τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Θεσσαλονίκη, 14-15 Μαΐου 2005
138. ΛΑΖΟΣ 2002 Πορνεία και διεθνική σωματεμπορία στη σύγχρονη Ελλάδα Εκδόσεις Καστανιώτη
139. Λάμνιαν, Κ. (2002). Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση Διακριτές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο.
140. Λαμπρίδης(2004) Στερεότυπο, προκατάληψη, κοινωνική ταυτότητα, Gutenberg
141. Μααλούφ, Α. (1998). Οι Φονικές Ταυτότητες.(Θ. Ξ. Τραμπούλης, Μεταφρ.) Αθήνα: Ωκεανίδα.
142. Μαγουλιώτης, Α. Ν., 2009. Κούκλες στην κοινωνία στις τέχνες στην εκπαίδευση, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, Βόλος
143. Μουρραης- Βελλούδιος, Θ., 1991. Ευγονία και άλλα τινά, εκδ. Άγρα, Αθήνα
144. Μούτσος, Α., 1905. Η κιβδηλεία εις τα νευρόσπαστα, εφημ. Ταχυδρόμος(Κων/πολη) 15 Οκτ 1905

145. Μπιτούνης (Νεα εφημερίς 24 έως 27-6-93)
146. Μύθοι, μαθηματικά, πολιτισμοί. Αποσιωπημένες σχέσεις στην εκπαίδευση
147. Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες Σχέσεις στην Εκπαίδευση
148. Ν. Γκόβας, «Το Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση ως βήμα διαλόγου για τους εκπαιδευτικούς» στο Α. Αυδή (επιμ.), Σχολικό Θέατρο, καλλιτεχνική δημιουργία και βιοματική μάθηση, Δίκτυο-θέατρο στην Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, 2005, σ.51-52
149. Νεα εφημερίς 15/16-8-1894, Φασουλής
150. Ξενοφών Συμπόσιον IV 55
151. ΟΗΕ. (1989). Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Ανάκτηση 2 19, 2012, από UNICEF: <http://www.unicef.gr/reports/symb.php#7>
152. Παπακυριακού- Απεργη, Ε& Παπακυριακός, Χ., 1997. Βασικό λεξικό ξένων λέξεων της νέας ελληνικής, εκδ. Gutenberg, Αθήνα
153. Παπανδρέου Νικ., Περὶ θεάτρου, Θεσσαλονίκη, εκδ University Studio Press, 1989, σελ. 52
154. Παπανούτσος Ε, Αισθητική, Αθήνα, εκδ Ίκαρος 1956
155. πλατων, ΝΟΜ Ι 644 Ε
156. Πολιτόπουλος (Νεα εφημερίς 1 έως 15-6-93)
157. Πούχγερ, Β., 1984 Το παραδοσιακό κουκλοθέατρο στα Βαλκάνια, π. Δρώμενα ¾ 1984 σ.49
158. Πούχγερ, Β., 1989. Λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και στα Βαλκάνια, εκδ Πατάκη, Αθήνα
159. Πούχγερ, Β., 1994. Βαλκανική θεατρολογία, εκδ Καρδαμίτσα, Αθήνα.
160. Πούχγερ, Β., 2000. Είδωλα και Ομοιώματα, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα
161. Ρατσισμός: κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε
162. Σιδερής, Ι. Ν., χ.χ.. Λεξικόν Ελληνολατινικόν εκδ. Ι Σιδέρης, Αθήνα
163. Σταματάκος, Ι., 1990. Λεξικόν της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσης, εκδ. Βιβλιοπρομηθευτική Αθήνα.
164. Στενού, Κ. (1998). Εικόνες του Άλλου Η Ετερότητα: από τον μύθο στην προκατάληψη. Αθήνα: Unesco-Εξάντας. Στο Τ. D. Nelson (Επιμ.), Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination
165. Τσιάκαλος, Γ. (2011). Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
166. Τσκοκοπουλος, Γ. Β 1892. Ο Φασουλής, π. Παρνασσός, σ.213-217

167. Τσοκοπουλος, Γ., 1896. Ο Αιγύπτιος Φασουλής, εφημ Εστία 21-7-1896
168. Φράγγος 1964
169. Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (1997). «Τί είναι ή πατρίδα μας» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση.(Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα, Επιμ.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
170. Φωτιαδης, Α., 1977 Καραγκιόζης ο πρόσφυγας, εκδ. Gutenberg Αθήνα.